



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“O QUE É NORMAL *PRA* MIM PODE NÃO SER NORMAL *PRO* OUTRO”: A  
ABORDAGEM DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LICENCIATURAS  
DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE, *CAMPUS* ARACAJU**

**HELMA DE MELO CARDOSO**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“O QUE É NORMAL *PRA* MIM PODE NÃO SER NORMAL *PRO* OUTRO”: A  
ABORDAGEM DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LICENCIATURAS  
DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE, *CAMPUS* ARACAJU**

**HELMA DE MELO CARDOSO**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

C268q      Cardoso, Helma de Melo  
              “O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro” : a  
              abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do  
              Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju / Helma de Melo  
              Cardoso ; orientador Alfrancio Ferreira Dias. – São Cristóvão,  
              2016.  
              141 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal  
de Sergipe, 2016.

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Sexo – Diferenças  
(Educação). 4. Currículos - Diferenças entre sexos. I. Dias,  
Alfrancio Ferreira, orient. II. Título.

CDU 37.015.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO

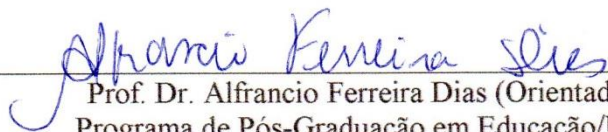


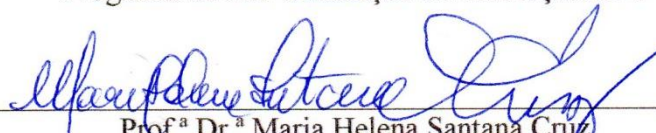
HELMA DE MELO CARDOSO

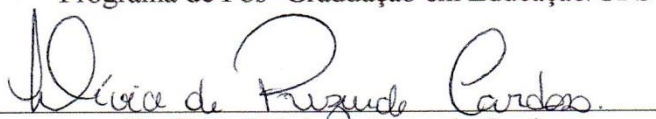
**“O QUE É NORMAL PRA MIM PODE NÃO SER NORMAL PRO  
OUTRO : A ABORDAGEM DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES  
NAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE,  
CAMPUS ARACAJU ”**

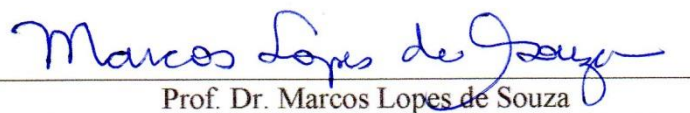
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca  
Examinadora.

Aprovada em: 20. 06. 2016.

  
Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Santana Cruz  
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia de Rezende Cardoso  
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

  
Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza  
Universidade estadual do Sudoeste da Bahia / UESB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2016

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal de Sergipe, pela oportunidade de realizar o Mestrado nas vagas institucionais.

Ao Instituto Federal de Sergipe por permitir a realização da pesquisa e pela cessão dos espaços e recursos utilizados.

Às/aos participantes desta pesquisa, por permitirem que esta pudesse ser realizada, muito obrigada.

Ao prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias, pela orientação afetuosa, sem deixar de lado o rigor acadêmico; por abrir meus olhos para um novo mundo de construção teórica, por me permitir ser eu mesma dentro da pesquisa; pelas palavras consoladoras nos momentos difíceis de escrita; pelo rigor no cumprimento dos prazos e pelo apoio contínuo, muito obrigada.

Às professoras Dra. Livia de Rezende Cardoso e Dra. Maria Helena Santana Cruz e ao professor Dr. Marcos Lopes de Souza pelas contribuições e leitura crítica ao longo de sua criação.

Aos/as amigos da turma de Mestrado 2014/2, companheiros de jornada, obrigada pelo apoio e companheirismo.

Aos/as colegas e diretores do Grupo de Pesquisa Relações de Trabalho, Gênero e Educação pelas ricas discussões que muito me ajudaram na construção da pesquisa.

À minha mãe Cícera, ao meu pai Humberto, a todos/as os/as irmãos/ãs, Henrique, Helena, Hortência, Heloisa, Helenízia e Helba, por serem minha família, minha primeira referência de amor e estarem sempre do meu lado em todos os momentos.

À Millena, minha filha, pelo companheirismo e amor nessa nossa jornada, por vezes difícil, mas com certeza muito feliz, minha segunda e maior referência de amor.

Ao meu namorado, Adelmo, pela paciência infinita, pelo apoio, pelas palavras certas, por enxugar minhas lágrimas nos momentos de crise, com amor e carinho, obrigada por fazer parte da minha vida.

Agradeço, por fim, a todos/as que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza.  
Temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56)

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe- IFS/*Campus* Aracaju. Foi construída uma proposta metodológica organizada a partir da perspectiva pós-crítica, abandonando o caráter normativo da pesquisa e buscando mostrar que os fenômenos sociais são múltiplos e heterogêneos. Os instrumentos utilizados foram a análise documental do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciaturas em Matemática e Química do IFS, uma entrevista semiestruturada com a Professora da disciplina Educação e Diversidade e Grupo Focal, com a participação de cinco licenciandos/as do último ano dos cursos. Como resultados pôde-se depreender que os documentos oficiais das licenciaturas expõem positivities e negatividades. Como ponto positivo apresenta uma disciplina com a temática da diversidade e também uma conceituação teórica que apresenta noções das desigualdades de gênero. E como ponto negativo aponta-se o silenciamento quanto à normalização dos corpos e das sexualidades. Quanto às representações dos/as estudantes verificou-se que estão atravessadas pelos discursos médico, biológico, religioso, que são permeados pela heteronormatividade, reforçando a visão dicotômica de corpo, gênero e sexualidades, mas também concepções marcadas por contradições e subversões. Ficou evidente que não tiveram contato com a temática no curso de licenciatura, de forma oficial, como conteúdos, debates e questões, mas o currículo dessas licenciaturas não está isento da temática, pois está atravessado, de uma maneira naturalizada e silenciosa, pelos discursos normatizantes de gênero e sexualidade, discursos binários, homofóbicos, que trazem em seu bojo uma lógica dicotômica dos gêneros. E que esses futuros/as professores/as, por não terem discussões sobre a temática na formação inicial, levarão, possivelmente, para a prática docente a reprodução do saber sexista e do currículo generificado.

**Palavras-chave:** Corpo. Formação Docente. Gênero. Sexualidades.

## **ABSTRACT**

This work has as main goal to analyze how the thematic areas of the body, gender and sexuality are being introduced in the formative practices of degrees in Chemistry and Mathematics at the Federal Institute of Education, Science and Technology in Sergipe - IFS/Campus Aracaju. A methodological proposal from the post-critical perspective was built, leaving the normative research and aiming to show that the social phenomena are multiple and heterogeneous. The instruments used were the documental analysis of the Institutional Pedagogical Political Project (IPPP) and Pedagogical Projects of the Courses (PPC) for degrees in Mathematics and Chemistry of IFS, a semi structured interview with the professor at the discipline of Education and Diversity and Focus Group, with the participation of five undergraduate students from the last year of courses. As results, it was possible to infer that the official documents of the degrees expose positive and negative aspects. As a positive point, it offers a discipline with the theme of diversity and also a theoretical concept that presents notions of gender inequalities. And as negative aspect, the silence regarding the normalization of bodies and sexualities is highlighted. Regarding the representations of the students, it was found that are crossed by medical, biological and religious discourses, which are pervaded by heteronormativity, strengthening the dichotomous view of body, gender and sexuality, but also conceptions marked by contradictions and upheavals. It was evident that had no contact with the subject during the degree course, in an official way, as content, debates and issues, but the curriculum of these degrees is not exempted from the issue because it is crossed, in a naturalized and silently way, by normative speeches about gender and sexuality, binary, homophobic discourses, which bring a dichotomous logic of genres. And that these future teachers, for not having discussions about the theme in the initial training, will lead possibly to the teaching practice the reproduction of sexist knowledge and gendered curriculum.

**Keywords:** Body. Teacher Training. Gender. Sexualities.



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1– Titulação dos Docentes .....	61
---	----

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1– Desenho do Grupo Focal .....	28
Figura 2 – Mapa dos <i>Campi</i> do IFS .....	60

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1– Dissertações e Teses sobre Gênero e Sexualidades na Formação Docente.....	16
Quadro 2– Dissertações e Teses do PPGED sobre Gênero e Sexualidade na Form. Docente	17
Quadro 3– Caracterização dos/as Participantes da Pesquisa .....	27
Quadro 4– Representações sobre os Significados de ser Homem e Mulher .....	85

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1– Comparativo de Número de Docentes 2012-2015.....	61
Tabela 2 – Caracterização das Coordenações do IFS .....	62
Tabela 3 – Divisão Sexual do Trabalho Docente por Coordenações .....	62
Tabela 4 – Caracterização dos Discentes quanto ao Sexo .....	65
Tabela 5 – Caracterização dos Discentes de Lic. em Matemática e Química 2015/1 .....	66

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CRA – Coordenação de Registros Acadêmicos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

SPM-PR – Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFS – Universidade Federal de Sergipe

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	12
1.1 ESTADO DA ARTE	16
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO	19
1.2.1 Estratégia de Coleta de Dados	23
1.2.2 Análise de Dados	29
 <b>2 PORQUE É IMPORTANTE DISCUTIR SOBRE CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO E NA LICENCIATURA?</b>	32
2.1 COMO AS DISCUSSÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES SÃO INSERIDAS NOS CURRÍCULOS E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	42
2.2 GÊNERO E CIÊNCIAS	54
 <b>3 DISCURSOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE</b>	59
3.1 O IFS E SUA ESTRUTURA	59
3.2 INCLUSÃO DAS TEMÁTICAS CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFS	67
3.2.1 Perspectivas de Inclusão das Temáticas Corpo, Gênero e Sexualidade nas Licenciaturas	69
3.2.2 Perspectivas de Currículo	77
3.2.3 Subjetivação do Sujeito	80
 <b>4- “TEM GENTE [...] QUE É PRECONCEITUOSA E ACABOU. MAS VAI TER QUE ACEITAR” AS REPRESENTAÇÕES SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE</b>	84
4.1 “SE VOCE NASCEU MULHER É MULHER, SE NASCEU HOMEM É HOMEM”: DICOTOMIA SEXO/GÊNERO	85
4.2 “AQUELAS PESSOAS GÓTICAS. VOCÊ OLHA E: – MENINO PORQUE VOCÊ É ASSIM? INCOMODA SEUS OLHOS, INCOMODA VOCÊ”: CORPO E DIVERSIDADE SEXUAL	92

4.3 “O HOMEM TEM PODER, A MULHER É FRÁGIL, É COMO SE ELA NÃO TIVESSE DIREITOS, É COMO SE ELA FOSSE UM OBJETO E TEM QUE SER NÃO VIOLENTA, COMO SE TIVESSE UM DONO”: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER .....	100
4.4 “A MULHER NA ENGENHARIA, E DA MULHER NA MATEMÁTICA, EU ACREDITO, ACHO ASSIM, SE ELA <i>TÁ</i> É PORQUE ELA SABE MAIS UM POQUINHO”: GÊNERO E CIÊNCIA . .....	103
4.5 “UM JOVENZINHO LÁ QUE ELE SE INTITULA <i>LADY GAGA</i> ”: REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NAS TEMÁTICAS .....	106
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
<b>APÊNDICES</b> .....	136
<b>APÊNDICE A</b> .....	137
<b>APÊNDICE B</b> .....	139
<b>APÊNDICE C</b> .....	140
<b>APÊNDICE D</b> .....	141

## 1 INTRODUÇÃO

Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever (KOHAN, apud CARVALHAR, 2009, p.142).

As palavras citadas acima representam meu sentimento e minha reflexão a respeito da temática do corpo, gênero e das sexualidades. Não sinto que esta dissertação esteja produzindo alguma verdade, até porque não tenho esta pretensão, mas percebo que conhecer sobre o tema me fez mergulhar num mundo novo, ou melhor, perceber o mundo sob uma nova óptica, a partir da desconstrução de muitos preceitos e preconceitos arraigados em minha vivência. Esse processo não foi e não é harmônico, ele traz reflexões, incômodos e desestruturações, pois tira a cômoda sensação de segurança e de naturalização de um mundo perfeito. Mergulhar nesse estudo possibilitou mudanças dolorosas, em meu ser, porém ricas em significado.

A abordagem sobre corpo, gênero e sexualidades é um tema que revela complexidade e riqueza de possibilidades de enfoque, pelo reconhecimento do longo período a ser percorrido para que a sociedade brasileira obtenha uma política educacional não discriminadora. Nesta perspectiva, algo é provocado, a partir do entendimento de que não é possível desvincular essa temática de todos os demais aspectos que nos constituem como pessoas.

É com este olhar que nasce a preocupação com os/as jovens estudantes da educação básica, a partir da observação das licenciaturas, pois são reféns de uma educação com percepção reducionista e pouca preocupação com as diferenças. E, apesar do aumento de estudos nesta área, pude observar que ainda não foram suficientes para a transformação das práticas e dos valores quanto à questão da sexualidade nas práticas acadêmicas. Desta forma, tem-se como objeto de estudo desta pesquisa os modos de inclusão das temáticas de corpo, gênero e sexualidades nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), *Campus Aracaju*.

É indiscutível a importância dos/as professores/as para uma educação de qualidade e é também evidente que existem novas exigências no trabalho docente que não somente perpassam pela transmissão de conhecimento, mas por uma postura aberta e fluida para responder desafios diários. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), isto ocorre por causa das novas realidades de permeabilidade social das mídias, das atuais posturas na moralidade e nas

relações. “A nova situação solicita, cada vez mais, que esse/a profissional esteja preparado/a para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

As singularidades precisam ser enfocadas e respeitadas, e, sendo a escola um local legitimado em que deve haver reflexão sobre a realidade, sobre os padrões e normas que regulamentam o dia a dia das pessoas, deve ser nesse ambiente, que se apresenta em transformação, que os atores sociais precisam suscitar discussões e adequações do espaço escolar.

Mas, para tanto, faz-se necessário primeiro que o/a professor/a construa elementos e mecanismos para discussão, reflexão e questionamentos sobre o corpo, gênero e sexualidades, visto que é um terreno delicado, perpassado por discursos de preconceitos e reiteração das normas de obediência a um padrão dominante com relação aos limites do corpo, às formas de ser homem e mulher e de manifestar suas sexualidades. O espaço onde o/a professor/a pode constituir esses elementos é na formação inicial, nas licenciaturas.

Ao longo de minha vida como estudante da educação básica, no final da década de 80 e nos anos 90 do século XX, percebi que o diferente tinha pouco ou nenhum espaço para se manifestar e ser aceito tanto pelos/as colegas como pelos/as profissionais da escola, principalmente quando o foco são as diferenças de corpo, gênero e sexualidade. Sou mulher e negra, e, por estas duas personificações, enfrentei discriminação e dificuldades de socialização.

Já na universidade, no curso de Psicologia, onde era uma das poucas negras, mas uma das muitas mulheres, estudei várias teorias que explicavam a formação das sexualidades, problematizamos o conceito de “normal” e pude perceber que havia mais preocupação em buscar as explicações biológicas e psicológicas para as diferenças, do que compreender as possibilidades de expressão das individualidades. De alguma forma me aproximei um pouco da temática do corpo, gênero e sexualidade, mas aquela época ainda não era meu foco de estudo.

Durante minha prática como Psicóloga em uma escola da rede pública federal fui, por diversas vezes, solicitada a levar a discussão sobre temas ligados à sexualidade, porém numa área muito restrita, falar com as meninas sobre os perigos de se iniciar a vida sexual cedo, por causa da gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, sempre numa abordagem biológica, ficando patente uma diferenciação da educação sexual baseada no gênero. Nessa época realizava oficinas sobre sexualidade com todos/as os/as alunos/as que se

inscreviam, pois visualizava tanto o menino como a menina como responsáveis pelos seus corpos. Já com os/as professores/as, dificilmente encontrava abertura para discutir sobre a importância de reconhecer e respeitar a diversidade sexual. Vivenciei diversas práticas de desrespeito, preconceito e despreparo de docentes com relação às sexualidades, aos gêneros e aos corpos dos/as alunos/as, como também tive a oportunidade de discutir sobre o tema com os/as estudantes e perceber que suas representações tanto de gênero como de sexualidades são de maior abertura e aceitação e, por esse motivo, pouco aceitas em sala de aula. Assim percebi que a maioria dos/as professores/as não teve nenhuma preparação para tratar do tema durante a formação, e que lidava com o tema em sala de aula com os mecanismos aprendidos na família, religião e senso comum.

Ainda naquela época realizei palestras sobre sexualidade para os pais e mães dos/as estudantes, com o intuito de instruir, tirar dúvidas sobre a abordagem do tema com os/as jovens, época em que ainda não tinha familiaridade com a temática de corpo, gênero e sexualidade, principalmente com os teóricos pós-críticos que concebem a temática fora do padrão normativo e binário (homem-mulher).

Porém, só mesmo quando comecei a estudar o tema, com o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), passei a questionar minha própria formação, sou Psicóloga e também licenciada em Psicologia, e percebi que ela não me deu subsídios para a minha prática na relação tanto com os/as alunos/as quanto com os/as professores/as, sobre o corpo, gênero e sexualidades. No primeiro ano do Mestrado além de passar a ler a bibliografia indicada pelo orientador, cursei duas disciplinas que me ajudaram a introduzir o gênero e a sexualidade como categorias importantes e não mais marginais. A primeira foi Currículo e Construção do Conhecimento, com a Profa. Dra. Livia de Rezende Cardoso, na qual fiz uma incursão nas temáticas de currículo pós-crítico e suas categorias analíticas, como o gênero. Passei então a ter compreensão maior sobre as teorias pós-críticas que buscam se diferenciar dos pressupostos positivistas de ciência, valorizando a diferença e compreendendo os fenômenos sociais como heterogêneos.

Na segunda disciplina, Relações de Trabalho, Gênero e Educação com a Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz e o Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias, me aprofundi no conhecimento sobre o feminismo, a teoria das diferenças e pós-crítica e principalmente da relação do gênero com o trabalho, assim como uma discussão sobre ciências e gênero.

Além disso, também ingressei no Grupo de Estudos, dirigido pelos dois professores mencionados, “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero” (CNPq/UFS), que muito me auxiliou na incursão da temática de corpo, gênero e sexualidade e



possibilitou conhecer outras pesquisas que foram e/ou estão sendo desenvolvidas sobre o tema.

Tais discussões trouxeram também grande contribuição para a minha prática na escola, pois, mediante os estudos teóricos sobre o tema, pude vislumbrar outras contribuições para as práticas com estudantes, não se restringindo somente às elucidações de sexualidade no âmbito da prevenção de doenças e gravidez indesejada, como realizava anteriormente, mas percebi uma ampliação do alcance incluindo a temática sobre o corpo, gênero e as sexualidades. Portanto, esta pesquisa me possibilitou ampliar a discussão e reconhecer os atravessamentos do discurso hegemônico sobre a temática no dia a dia da escola.

Assim, percebi que, como eu, muitos/as outros/as licenciados/as poderiam estar saindo das faculdades sem conhecer as temáticas do corpo, gênero e sexualidades e estarem se deparando com a diferença em sala de aula sem o preparo necessário. Ao mesmo tempo me pergunta-se se não houve a introdução da discussão da diversidade no currículo das licenciaturas, dada à maior reentrância do tema nos últimos anos.

Há grande necessidade de que este tema seja abordado numa perspectiva questionadora ainda na formação inicial de professores/as, destacando suas possibilidades e responsabilidades numa educação sem exclusões, visto que estas discussões aparecem de forma imprevista em sala de aula, não escolhendo disciplina, nem momento e, portanto, a princípio todo/a professor/a deve estar preparado/a. A abordagem sobre a temática do corpo, gênero e sexualidades não pode ser realizada com os conhecimentos do senso comum ou da religião (SEFFNER, 2011b). Para esse autor, a religião deve ser respeitada, mas nenhuma delas deve ser definida com a mais indicada para lidar com as questões da escola.

A instituição escolar tem autonomia para lidar com a temática sem necessariamente dar continuidade à moral da família. Ela tem que direcionar-se pelas políticas públicas e pela legislação vigente. E, apesar de a escola não ser a única fonte de conhecimento, principalmente neste tema, ela tem uma grande responsabilidade, visto que os/as professores/as tornam-se adultos/as de referência para os/as jovens, sendo assim, precisam estar preparados/as para abordar, intervir, questionar e problematizar as situações que enfrentarão em sala de aula. Desse modo, torna-se imprescindível, para a execução desta pesquisa, verificar, no âmbito nacional, como a temática tem sido trazida para a formação inicial de professores/as a partir das pesquisas que têm sido executadas no meio acadêmico.

## 1.1 ESTADO DA ARTE

A discussão sobre corpo, gênero e sexualidades nas escolas e na formação do/a professor/a, encontra-se descolada do corpo e da sexualidade, relegando-a a respostas sem qualquer reflexão, quando não, reduzida a conteúdos como doenças sexualmente transmissíveis numa perspectiva biológica, sem contar que ainda está longe de conseguir respeitar a diferença que se apresenta em sala de aula realizando uma educação não discriminadora.

Percebendo a importância da formação de professores/as para uma educação não discriminadora, fica patente a necessidade de investigar como vem ocorrendo a inclusão das temáticas sobre corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas. Para tanto, realizou-se uma busca para verificar se existem trabalhos com esta preocupação no âmbito nacional.

Nesta perspectiva, realizou-se um levantamento no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foram encontrados 26 trabalhos (ver Quadro 1), entre dissertações e teses, a partir da busca de “Gênero e sexualidades na formação docente”, todas são produções de 2008 a 2012, apesar de não ter colocado limite temporal na pesquisa. Segue a descrição dos trabalhos no quadro abaixo:

Quadro 1– Dissertações e Teses sobre Gênero e Sexualidades na Formação Docente da CAPES

Nº de ordem	Temática	Quantidade	Autor
1.	Análise de currículos	03	Silva (2012), Castro (2012), Nascimento (2011).
2.	Análise de educação sexual	04	Almeida (2012), Costa (2012), Moraes (2012), Silva (2011b).
3.	Análise da prática de professoras(es)	01	Santos (2011a)
4.	Análise da vivência de professores homossexuais	01	Conceição (2012)
5.	Análise da formação inicial docente	04	Campos (2011), França (2011), Martins (2012) e Silva (2011a).
6.	Análise de formação continuada	03	Granúzio (2012), Grösz (2008) e Santos (2011b)
7.	Análise das representações sociais, concepções e/ou discurso das(os) professoras(es)	05	Amorim (2012), Batista (2012), Estácio (2011), Fernandez (2011) e Ribeiro (2012).
8.	Análise de sujeitos vítimas de preconceito	03	Alves (2012), Braga (2012), Pereira (2012).
9.	Análise da percepção de alunos e professores	02	Peixoto (2012) e Souza (2011).

Fonte: Banco de Dados da CAPES, 2016.

Dentre as 26 pesquisas de mestrado e doutorado listadas no quadro 01, algumas se aproximam do tema pesquisado como as do grupo “Análise da formação inicial docente” sendo que Martins (2012) analisa as temáticas de gênero na formação de Pedagogia; Campos (2011) e França (2011) tiveram como participantes os/as professores/as já formados/as atuando no ambiente escolar, e Silva (2011a) analisou os discursos de gênero a partir dos/as coordenadores/as dos cursos de Pedagogia. Cabe destaque a dissertação de Batista (2012), pois analisa as representações sociais de estudantes das licenciaturas de Ciências Biológicas, acerca da identidade de gênero, por se aproximar da temática deste projeto. Nesse contexto, pode-se perceber também o pequeno número de dissertações e teses desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) que tratam sobre o tema (ver Quadro2).

Dentre os 19 trabalhos encontrados no Banco de Dissertações e Teses, cedido pela secretaria do PPGED, que se aproximavam da temática de gênero e sexualidades, foram encontrados quatro que tratam da educação feminina e sua história, três tratam de gênero com relação ao/a docente em trabalhos realizados em escolas, quatro tratam de gênero em pesquisas com estudantes, dois trazem a temática da educação sexual; cinco sobre gênero, em outras instituições e um traz a temática da homossexualidade, mas retratando sua incidência em livros didáticos.

Quadro 2– Dissertações e Teses do PPGED sobre Gênero e Sexualidades na Formação Docente

Nº de Ordem	Temática	Quantidade	Autor
1.	Gênero em instituições diversas	05	Gomes (2015), Tobias (2014), Lima (2013), Silva (2009), Pinto (2009)
2.	Gênero e docência	03	Santana (2014), Gomes (2008), Barreto (2009)
3.	Homossexualidade	01	Silva (2013)
4.	Gênero e estudantes	04	Souza (2013), Couto (2008), Santos (2013), Couto (2013)
5.	Educação Sexual	02	Santos (2011b), Melo (2004)
6.	História da mulher	04	Lacerda (2015), Andrade (2014), Nunes (2014), Santos (2011c), Santos (2006), Albuquerque (2004), Costa (2003),

Fonte: Secretaria do PPGED/UFS, 2016.

Percebe-se que, dentre todos os trabalhos (CAPES e PPGED) apresentados, apenas um, Batista (2012), teve como preocupação a formação inicial de professores/as, pesquisando quando ainda estão na licenciatura em Biologia. Portanto, verificou-se a possibilidade de

aprofundar mais o estudo sobre o tema, em Sergipe, e assim, para realizar esta pesquisa, concentrou-se sobre o último ano dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Sergipe (IFS)/*Campus* Aracaju, para pesquisar a construção de gênero pelos/as alunos/as das licenciaturas, as formas como percebem ser homem, ser mulher ou outros gêneros e a contribuição dessas discussões para suas práticas futuras como professores/as, fora do campo da Biologia, por se entender que a discussão sobre gênero ultrapassa os limites das disciplinas.

A ideia de estudar as licenciaturas do IFS surgiu no momento em que a pesquisadora trabalhava naquela Instituição, embora Psicóloga do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, esteve cedida ao IFS, de janeiro de 2012 a maio de 2015, para atividades administrativas, e, por isso, houve uma aproximação com os/as professores/as e estudantes do curso de licenciatura em Matemática, quando percebeu que quando surgia o tema sexualidade alguns pareciam tratar do tema com concepções pessoais trazidas da vivência familiar, religiosa e do senso comum. Diante de tal comportamento passou a se questionar se esses/as estudantes, futuros/as professores/as estavam de fato preparados para lidar com essa temática no dia a dia da escola. Também julgou necessário incluir o curso de licenciatura em Química, pois o *Campus* Aracaju conta com somente esses dois cursos de formação inicial de professores/as, e assim poderia ampliar seu horizonte de comparações.

Quanto ao envolvimento com a instituição, esclarece-se que esta pesquisa está atravessada por concepções construídas no contato com as leituras sobre o tema e a relação com os/as profissionais e estudantes do IFS. Isto porque não é finalidade desta pesquisa desvendar verdades, descobrir falhas ou problemas na formação de professores/as das licenciaturas estudadas, e muito menos produzir algo em que os/as próprios/as sujeitos/as não possam se reconhecer, devido ao distanciamento gerado justamente pela preocupação exagerada com o rigor metodológico.

Assim como Lima, Geraldi e Geraldi (2015), acredita-se que muitos/as pesquisadores/as, por se preocuparem com uma suposta objetividade, acreditam que produzem pesquisas confiáveis por não possuírem envolvimento com a realidade pesquisada, mas na verdade podem estar fabricando caracterização do cotidiano escolar distante e diferente do modo de compreensão e significação dos próprios sujeitos e “[...] além disso, as conclusões produzidas por essas pesquisas, consideradas consistentes pelo rigor teórico-metodológico, acabam autorizadas a expor, julgar, criticar, formatar e prescrever práticas” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 19). E mais, a aproximação com o objeto pode ser positiva na medida em que pode criar uma nova forma de compreensão das experiências.

Nessa linha de reflexão, no decorrer da pesquisa, pretende-se responder a seguinte questão: como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)/*Campus* Aracaju?

Com o intuito de realizar a pesquisa, alguns objetivos foram construídos, dentre eles, o objetivo geral foi: Analisar como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)/*Campus* Aracaju. Os objetivos específicos foram: a) Verificar se o Projeto Político Pedagógico do IFS e o Projeto Pedagógico dos Cursos contemplam as relações de gênero e da diversidade sexual. b) Analisar as representações sobre corpo, gênero e sexualidades dos/as alunos/as das licenciaturas de Química e Física do IFS; c) Analisar as implicações do conhecimento adquirido sobre as temáticas de corpo, gênero e sexualidades na formação inicial dos/as estudantes de Química e Matemática na construção do papel de professor/a.

Para atingir estes objetivos a pesquisa está alicerçada pelos estudos de gênero pós-estruturalistas que não concebem a identidade como fixa, mas num processo de identificação fluido e inconstante utilizando teóricas como Louro (2000, 2004, 2008, 2010), Butler (2010, 2014) e Meyer (2010, 2012), Miskolci (2007, 2009, 2015) entre outros/as. Além dos indicados podem ser citados outros/as autores/as que auxiliaram na conexão do tema com a educação, como Paraíso (2012) e Carvalho (2003). Na abordagem teórica, foi apresentada uma discussão sobre gênero e ciência e formação docente em Ciências, com base em Bourdieu (2014) e Carvalho (2006); também foi discutido o currículo, alicerçada em Silva (2005) e Paraíso (2007).

## 1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta metodológica foi organizada a partir da perspectiva pós-estruturalista que abandona o caráter normativo da pesquisa e que pensa os fenômenos sociais como múltiplos e heterogêneos, sem a intenção de criar teorias ou metanarrativas. Para tanto, utilizou-se a pesquisa qualitativa, pois é a que abrange “[...] valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos” (MINAYO, 1998, p.134), e, de acordo com Martins e Bicudo (1989), diferentemente da pesquisa quantitativa, busca uma compreensão particular do objeto de pesquisa, e a sua atenção é focada no específico, no individual, buscando sua compreensão. Segundo Minayo (1998), a ênfase dada à introspecção do homem,

à observação de si mesmo, encontrada na sociedade atual, ressalta o método qualitativo como opção pelo homem como ator de sua própria existência, porém, sem deixar de lado o quantitativo que pode ser um elemento para compreensão do todo. Como instrumentos, foram utilizados documentos oficiais que dirigem o funcionamento dos cursos de licenciatura, entrevista semiestruturada e grupo focal.

É importante deixar demarcado que os princípios teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa afastam-se das correntes teóricas que propagam o binarismo teoria/prática, visto que não há como dar sentido às vivências e discursos sem um corpo teórico para se ancorar, assim como, sem a prática, não se formulariam teorias, porém, assim como Louro (2004), demarcando que, por um longo período, as pesquisas em educação tiveram a preocupação de trazer soluções, saídas e propostas para problemas, colocando-se na posição de quem tudo sabe. No entanto, existem outras formas de escrever e pesquisar, sem, necessariamente, buscar um ponto em comum, um consenso. Pode-se buscar pela problematização, pelo questionamento. Ambas são formas de se posicionar, não existe a mais correta, trata-se de escolha. Na segunda opção, admitem-se a incerteza, as dúvidas, propõe-se a superação da contradição, no lugar de “isso ou aquilo”, pode-se empregar “o isso e aquilo”, ou seja, experimentar a pluralidade. Além disso, busca-se abandonar as generalizações e valorizar o local e o caso particular.

Na teoria pós-estruturalista não se buscam por “verdades”, visto que estas são apenas “regimes de verdade”, ou seja, discursos que circulam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2015). Esse pressuposto leva em consideração todos os discursos, incluindo os que serão objeto de análise e produzidos neste estudo, pois têm como objetivo construir uma versão de verdade própria. Nesta pesquisa concebeu-se a metodologia como:

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação –, de forma que alteram também e de estratégias de descrição e análise (PARAÍSO; MEYER 2012, p.17).

É ainda importante perceber que as pesquisas pós-estruturalistas possuem pressupostos fundamentais para a construção da trajetória metodológica. O primeiro seria que a educação passa por mudanças significativas oriundas das grandes transformações sociais, culturais e das racionalidades, alterando, conseqüentemente, as formas de ensinar e aprender. O segundo é que a pesquisa ocorre no tempo pós-moderno em descontinuidade com a modernidade e com suas criações: a racionalidade, as causas universais, as generalizações, a história linear, a

noção de progresso e outros, “[...] e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências” (PARAÍSO, 2012a, p.27). E o terceiro é pressuposto é a ampliação das categorias de análise, que não analisam somente as classes sociais de forma isolada, mas também as questões de gênero, sexualidade, multiculturalidade, novas comunidades, etc. (PARAÍSO, 2012).

O quarto pressuposto, como já foi tratado nos parágrafos anteriores, é que não se busca a verdade na pesquisa, mas se produz a versão da verdade. Outra premissa é a intencionalidade dos discursos que hierarquizam, excluem, dão visibilidade a conteúdos, e produzem sujeitos, práticas e significados. É também importante compreender, e aí se inclui o sexto pressuposto, que, nas mais diversas instituições, escola, família, nos currículos estão presentes diversas relações de poder: gênero, sexualidade, etnia, cultura etc. (PARAÍSO, 2012). Para esta pesquisa será de grande importância debruçar sobre a análise das relações de poder com relação ao gênero e à sexualidade, considerando que no espaço da escola as normas são manipuladas para produzir diferenças, distinções e demarcações entre mulheres e homens.

Importante demarcar que ao trabalhar no campo da educação, esta é entendida como um processo em que as pessoas se transformam e são transformadas em sujeitos de uma cultura, além de assumir que o “[...] gênero funciona como um organizador do social e da cultura [...]” (MEYER, 2012, p. 51) englobando todos os processos que a cultura utiliza para construir e diferenciar sujeitos e corpos masculinos e femininos, através da articulação com outras marcas sociais (raça/etnia, classe, geração, etc.). A autora ainda assinala que a perspectiva adotada não está preocupada em obter respostas para as coisas como são, mas na descrição e problematização da forma como as significações e saberes são construídos.

Assim, é preciso analisar não somente as respostas encontradas, mas qual a sua origem?, de onde se fala?, qual seu nível de empoderamento? A quem o discurso se dirige, pois a linguagem não é neutra, ela tem um significado que varia conforme o tempo, a cultura, o lugar.

Sendo assim, cabe perguntar quais seriam os métodos mais adequados para a pesquisa nessa abordagem, e a resposta é que se pode utilizar tudo que possa servir para produzir informações sobre o objeto. Ou seja, recortam-se os instrumentos do local onde foram produzidos e colam-se aqui para utilizar as ferramentas teóricas pós-estruturalista, então “[...] tudo que cortamos vem para nossas pesquisas de modo ressignificado pelo efeito da colagem” (PARAÍSO, 2012, p. 34).

Para esta produção parcial de verdade, foram usadas análise documental, entrevista e grupo focal como instrumentos de coleta de dados, sem, contudo fixar em padrões rígidos, busca-se ressignificar tais instrumentos no percurso da pesquisa, de acordo com as necessidades que forem apresentadas para o contato, com o objeto, mas sem abrir mão do rigor metodológico. Além disso, a pesquisa é norteadas pelos princípios teórico-metodológicos de investigação pós-estruturalista, a saber: desconfiar das verdades e certezas que se apresentarão no campo; assumir as intenções compreendendo que os conhecimentos produzidos pela pesquisa estão também imbricados nas relações de poder, e abandonar a pretensão de totalidade e adotar uma postura ética.

As narrativas obtidas pela coleta de dados foram consideradas como sendo de natureza local, visto que a pesquisa não tem o objetivo de fazer generalizações, mas valorizar o contexto singular, muito menos originar generalizações que possam ser aplicadas a qualquer contexto, isso porque a narrativa representa a experiência educativa do sujeito que “[...] narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada”(LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 26-27).

Nesse tipo de narrativa os sujeitos são autores/as e produzem as compreensões de sua própria vida, responsabilizando-se pelo que se diz das experiências vividas. Para além disso, esta experiência também serviu para ressignificar a compreensão da experiência com a temática do corpo, gênero e sexualidades na formação e na prática da escola, pois, em geral, existem dificuldade de revisitar as práticas e está sempre justificando. Isso é importante, pois leva a questionar a importância do/a professor/a tornar-se pesquisador/a de sua prática para:

[...] compreender a vida dos professores e suas práticas nas escolas, parece-nos que o melhor caminho é fazê-los narradores do próprio trabalho e da sua constituição como docente, apoiando-os em seu processo de se fazerem professores e pesquisadores, sujeitos que querem compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 40).

Pesquisadores/as poderiam, ainda na formação, rever e ressignificar seus conceitos e práticas com relação à diversidade, incluindo a temática do corpo, gênero e sexualidades em suas atividades. Também seria uma grande oportunidade de conhecer as diversas abordagens sobre o tema e questioná-las acerca de suas implicações na educação.



### 1.2.1 Estratégias de Coleta de Dados

Antes da coleta de dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, através da Plataforma Brasil (base nacional e unificada de registro de pesquisas envolvendo seres humanos) pelo CAAE 46699215.8.0000.5546, mediante a qual foi submetida toda documentação necessária para a pesquisa: Autorização da instituição para realização da pesquisa, termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE (Apêndice A), roteiro do grupo focal (Apêndice B) e roteiro da entrevista (Apêndice C).

Inicialmente foi analisado o Projeto Político Pedagógico da Instituição e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)/*Campus* Aracaju, sem perder de vista a perspectiva de currículo adotada neste estudo, os três documentos se encontravam disponíveis no site da Instituição, conforme consta das referências.

Para atingir os objetivos, considerou-se pertinente a realização de grupo focal, com estudantes do último ano das licenciaturas, como estratégia metodológica para produção de dados e que pode ser definido como uma “[...] interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal)” (LERVELINO; PELICIONI, 2001, p. 116). Como o objetivo da pesquisa é compreender como estão ocorrendo as práticas formativas com relação à temática corpo, gênero e sexualidades, encontrou-se na modalidade de coleta de dados a forma de conhecer suas opiniões e proporcionar um debate acerca da temática no curso de licenciatura.

Em seguida, foi realizada uma entrevista com a professora responsável pela disciplina Educação e Diversidade (encontrada nos documentos oficiais e citada no grupo focal), com o intuito de conhecer se a temática do corpo gênero e sexualidade foi pautada em sala de aula e de que maneira foi trabalhada, além de ter sido sugestão da banca de avaliação da Disciplina Seminário de Pesquisa. Para isso, organizou-se uma entrevista semiestruturada, utilizando um pré-roteiro (ver Apêndice D), na perspectiva das narrativas de experiências educativas. O pré-roteiro funcionou apenas para delinear quais as temáticas não poderiam deixar de ser abordadas. Tendo em mente que a narrativa não traz o fato em si, pois não coincide com o que lhe deu origem, “[...] o acontecimento é aquilo que se passou, enquanto o sentido da experiência se encontra naquilo que é narrável de um acontecimento, o que nos passou, nos (co) moveu” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 29). Sendo assim, retorna-se ao IFS/*Campus* Aracaju, no dia 10 de novembro de 2015, quando foi feito contato com o

coordenador do curso de Matemática, recebendo a informação de que a professora efetiva do *Campus*, que ministra a disciplina estava de licença para tratar da saúde e que havia uma professora substituta desde o semestre passado. Foi feito contato com a mesma, ocasião em que se marcou a entrevista que foi realizada no dia 13 de novembro de 2015, com duração de 43 minutos 57 segundos. A entrevistada assinou o TCLE e aceitou que gravasse o áudio da entrevista. Fez questão de esclarecer que só lecionou uma vez essa disciplina e de forma “aligeirada”, como curso de verão no semestre passado, por causa da saída inesperada da professora efetiva da disciplina e que, no momento, estava recomeçando a disciplina em outra turma e pretendia reformulá-la, pois seria ministrada de maneira regular.

Para conseguir realizar o grupo focal, primeiro foi mantido contato com os coordenadores dos dois cursos para solicitar acesso aos/as estudantes do sétimo e oitavo períodos das licenciaturas em Matemática e Química. A seleção desses/as participantes foi motivada pelo fato de se encontrarem já no último ano do curso, cursado, teoricamente, a maioria dos componentes curriculares que seria importante visto que é um dos objetivos pensar as contribuições do curso à percepção dos/as estudantes, além de que todos/as já passaram pelo menos por uma experiência de estágio em escolas.

Combinou-se com os/as professores/as que lecionavam as disciplinas para esses períodos e que a pesquisadora seria apresentada e teria um espaço para falar da pesquisa e realizar o convite para que participassem do grupo focal. Importante salientar que se manteve o registro no diário de campo de todas as atividades realizadas na instituição.

Foi realizada a primeira visita à turma de Química, com um total de oito alunos/as, um homem e sete mulheres; após a apresentação do tema, a turma lembrou que cursou, ainda no primeiro período, a disciplina Educação e Diversidade quando foi suscitado o tema, por isso sugeriram que se criasse um grupo no aplicativo de celular, utilizado para troca de mensagens de texto instantâneos através de conexão com internet (Whatsapp), para manter contato e foi marcada uma data para o encontro. Nas demais turmas, procedeu-se da mesma forma, com o diferencial de que eles foram convidados a fazer parte do grupo do aplicativo. Foi feito contato com 16 estudantes de um universo total de 20, sendo três homens e 17 mulheres. Todos/as os/as 16 estudantes foram convidados, mesmo sabendo que o número ideal para a discussão em grupo, segundo Gatti (2005), gira em torno de seis a 12 componentes, já prevendo que haveria falta no dia do grupo.

Nesse período começou a haver uma movimentação de paralisação das atividades dos/as servidores/as do IFS, e, durante as duas semanas em que foi feito contato com a turma, foram realizadas assembleias dos/as servidores/as e deflagrada a greve por tempo

indeterminado. Como já havia conseguido o contato com os/as estudantes e criado o grupo para comunicação, todos/as foram contatados, oportunidade em que foi solicitado que se realizasse o grupo focal, mesmo em período de paralisação das atividades, a maioria dos/as estudantes concordou, ocasião em que foi marcado o primeiro encontro do grupo focal para a semana seguinte. Nesse momento começou-se a perceber as dificuldades que encontraria para que se fizessem presentes. Alguns/mas alegaram que moravam em outras cidades, outros que tinham atividades laborais que inviabilizaria o encontro no turno proposto, e, como as turmas funcionavam em turnos diferentes, duas à tarde e uma pela manhã, o encontro foi marcado no turno da tarde, pois era maioria. Foi realizado contato por telefone com os/as estudantes que não responderam através do aplicativo e do total de 16, dez confirmaram presença para realização do encontro na data e hora marcada pela maioria.

Inicialmente, tinha a pretensão de realizar de dois a três encontros, mas percebeu-se que, dificilmente, conseguiria um segundo encontro, então se reformulou o roteiro para contemplar as principais discussões num só encontro, sem perder de vista que ele é apenas um norteador da discussão e, portanto, deve ser flexível (GATTI, 2005). Até o último momento ainda havia a apreensão de conseguir um quórum mínimo para que as discussões ocorressem a contento. No dia 14 de julho ocorreu o grupo focal com a presença de cinco estudantes, um homem e quatro mulheres, sendo uma das mulheres do curso de Matemática e os demais do curso de Química. Com a confirmação de que dificilmente conseguiria um segundo encontro e que realmente teria que aproveitar ao máximo as discussões, este fato não se mostrou como inviabilizador da pesquisa, pois, de acordo com Gatti (2005), “[...] com uma ou duas sessões se obtém as informações necessárias a uma boa análise” (GATTI, 2005, p. 28). Quanto ao número de participantes, cabe lembrar que mesmo funcionando com cinco componentes as discussões foram muito relevantes e proveitosas e, por se tratar de um estudo qualitativo, concordando com Lervolino e Perlucioni (2001), não existe a pretensão de fazer análise de probabilidades nem mesmo estudar a frequência de determinados comportamentos e sim entender como se formam as opiniões e as diferentes percepções e atitudes com relação ao tema do grupo.

O local escolhido para a realização do grupo foi a própria instituição para facilitar o acesso dos/as estudantes. Com a autorização da Instituição, foi reservada uma sala afastada que fica no andar superior do ginásio de esportes, onde não haveria interrupções visto que não dá acesso a outras áreas e ainda conta com equipamento de *data show* e ar condicionado. Gatti (2005), ao discutir a técnica de grupo focal, afirma que a escolha do local é muito importante para a realização da atividade.

Na realização do grupo focal estavam presentes, além dos/as participantes da pesquisa, a pesquisadora como moderadora e o orientador da dissertação que auxiliou nas discussões. Iniciou-se o grupo com a leitura do TCLE explicando item a item para que não restassem dúvidas quanto à postura ética adotada. Depois, foi realizada uma breve apresentação sobre o objetivo daquele encontro e que o mais importante seria conhecer suas percepções sobre a temática, que falassem sobre a relação do tema com suas práticas de estágio. Fica claro que eles/as poderiam expressar-se à vontade, pois não havia respostas certas ou erradas, que o objetivo era, justamente, conhecer suas opiniões e ideias e que não haveria julgamentos.

Explicou-se a necessidade do registro do áudio para futura análise das discussões, assim foram usados dois gravadores de áudio para garantir uma boa gravação. Foi solicitada autorização para filmar o encontro, mas foi encontrada alguma resistência à exposição da imagem. Mas, o orientador informou que as imagens serviriam para facilitar a transcrição, para identificar de quem eram as falas, visto que somente o áudio poderia confundir a autoria das falas. Mas também deixou claro que se o incômodo fosse muito grande abrir-se-ia mão do recurso. Acrescentou que somente a pesquisadora teria acesso às imagens e que há um compromisso ético de confidencialidade, e que, apesar de ser um método mais intrusivo, iria facilitar a transcrição, elucidou-se também que as informações colhidas seriam sigilosas e que as identidades seriam resguardadas, seriam utilizadas apenas a caracterização para distinguir um do outro. Após esses esclarecimentos, todos concordaram com os termos e assinaram as duas cópias do TCLE, sendo uma delas retida pela pesquisadora.

Dando continuidade à reunião, realizou-se uma atividade de apresentação dirigida (ver Apêndice C) em que cada participante preencheu uma ficha com dados pessoais, mas sem a necessidade de colocar o nome e depois fazer uma breve apresentação oral. Os/as participantes da pesquisa eram todos/as estudantes matriculados/as nos cursos de licenciatura, quatro deles de Química, sendo um homem e três mulheres e uma mulher do curso de Matemática. Todos/as estavam cursando os últimos dois períodos para garantir que poderiam realizar uma avaliação do curso quanto à inclusão da temática do gênero no currículo; no quadro 03 são apresentados/as os/as participantes conforme informações adquiridas mediante preenchimento da atividade de apresentação.

Quadro 3–Caracterização dos/as Participantes da Pesquisa

<b>Identificação *</b>	<b>Curso</b>	<b>Sexo/ Gênero</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Filhos</b>	<b>Semestre</b>	<b>Idade</b>	<b>Experiência c/ docência</b>
Ana	Matemática	Feminino	Solteira	Não	7º	42	Sim. Estágio
Bia	Química	Feminino	Solteira	Não	8º	22	Sim. Estágio
Carlos	Química	Masculino	Solteiro	Não	7º	22	Sim. Estágio
Diana	Química	Feminino	Solteira	Não	7º	22	Sim. Estágio e PIBID**
Eliane	Química	Feminino	Solteira	Não	7º	20	Sim. Estágio e PIBID

**Fonte:** Elaborada a partir de dados cedidos pela Pró-Reitoria de Ensino-IFS

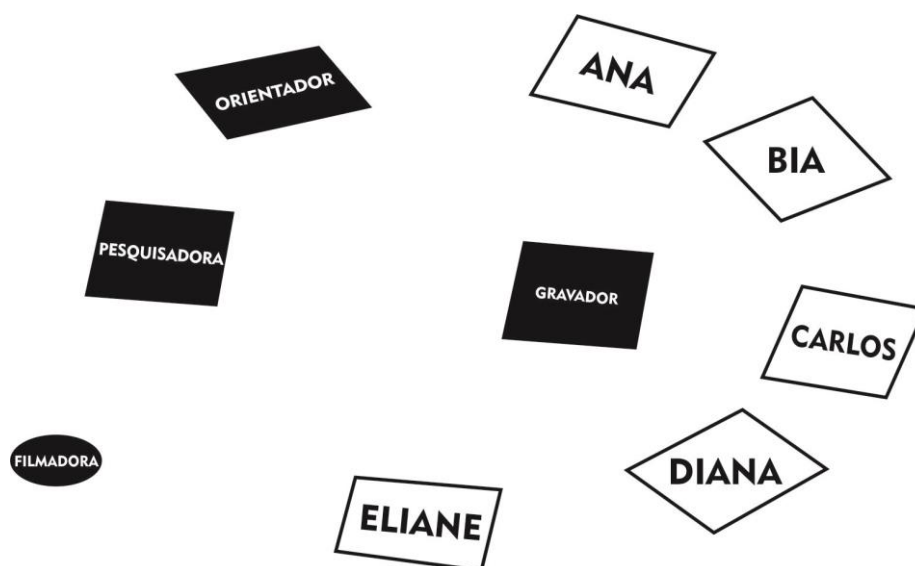
\*Nomes fictícios sem qualquer ligação com a realidade, utilizando a primeira letra da ordem alfabética: A, B, C D e E. \*\*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

No quadro 3, de caracterização dos/as participantes, observa-se que um dos/as participantes é do sexo masculino, fato que possibilitou que a discussão não ficasse dirigida somente por mulheres, visto que o trabalho é acerca das relações de gênero, então a presença do sexo masculino tornava-se imprescindível, apesar de reconhecer que uma pessoa não pode representar todos do mesmo sexo, visto que tanto a feminilidade quanto a masculinidade são múltiplas. Além disso, existe uma homogeneidade na maioria das características, estado civil, semestre que está cursando e experiência na docência. Também ficou garantida a heterogeneidade quanto à idade e o curso.

Num grupo focal, segundo Dal’igna (2012), é possível aperfeiçoar as opiniões individuais, chegar a uma opinião compartilhada pelo grupo, mas, o mais importante é que esta técnica pode ser utilizada para produzir “[...] informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre os participantes de um mesmo grupo” (DAL’IGNA, 2012, p. 204). Assim, buscou-se, ao longo da discussão, incentivar ao máximo os/as participantes a falarem de suas opiniões sobre o tema.

Os componentes ficaram dispostos em semicírculo e a equipe (pesquisadora e orientador) ficou de frente, para que todos/as pudessem se ver e facilitar a troca de opiniões; o gravador foi colocado próximo dos estudantes e a câmera mais afastada, no canto da sala para que pudesse enquadrar todos os/as participantes.

Figura 1–Desenho do Posicionamento do Grupo Focal



Fonte: Criado pela pesquisadora

O encontro teve a duração de uma hora e quarenta minutos. Para a transcrição, foram utilizadas a gravação de áudio, que ficou com melhor qualidade, e a gravação de vídeo, que foi muito útil para identificar os/as autores/as das falas, seus gestos formas de se expressar, entonação e expressões. A transcrição realizada posteriormente tem um total de 47.433 caracteres sem espaço e foi executada pela própria pesquisadora.

No início do grupo focal, ficou perceptível que Bia era mais falante e participativa que os/as demais, dificultando, no início, que os/as demais pudessem se manifestar, mas, no decorrer dos debates no grupo, algumas perguntas foram direcionadas aos/as participantes Carlos e Diana, que tinham mais dificuldade de expressão na fala. Carlos passou a falar mais, porém Diana permaneceu calada por muito tempo, somente concordando ou discordando por gestos e expressões faciais e somente no final pode dar sua contribuição ao grupo, com uma pergunta direcionada para ela e solicitando que os/as demais aguardassem seu comentário.

O grupo focal teve como objetivo debater as questões de corpo, gênero e sexualidades utilizando como disparador uma atividade planejada (Foi solicitado que escrevessem numa folha de papel: Pra você o que representa ser homem e ser mulher? Liste as características que considera próprias de cada um.). Utilizou-se um pré-roteiro para orientar as discussões, pois segundo Gatti (2005), tal configuração acrescenta profundidade e dimensão ao conhecimento.

Mas, em nenhum momento, o roteiro engessou a discussão, ao contrário, o grupo foi seguindo um fluxo de discussões, e, naturalmente, os conteúdos desejados foram sendo abordados.

A partir da atividade inicial, foram abordadas várias outras questões como as impressões de cada um/a sobre a dicotomia sexo/gênero e quais as características que definem homem e mulher, passando para outros assuntos correlacionados de forma natural como: escolhas profissionais e gênero, o gênero nas ciências exatas; sobre a diversidade sexual e corpo; sobre violências de gênero, alguns conteúdos eles mesmos foram incluindo como os comentários sobre professores homossexuais e outros.

Perto da finalização, apresentou-se os estudantes “o caso Catarine” em slides (ver apêndice B) ocasião em que se indagou qual seria a postura de cada um deles nessa situação. O debate foi bem rico, expuseram seus medos, dificuldades, dúvidas, bem como de quais instrumentos pedagógicos metodológicos estavam munidos para lidar com o ocorrido.

### **1.2.2 Análise dos Dados**

A análise foi percebida como um dos momentos mais árduos da pesquisa, no qual o/a pesquisador/a tem que se desconstruir de todos os conceitos e desejos de verdade adquiridos ao longo da formação, por ser um desejo histórico. Porque, segundo Fischer (2001), é necessário desvincular de tratar o discurso como um conjunto de signos que apresentam significado oculto, dissimulado ou intencionalmente distorcido como observa Foucault:

Eu não queria ter que entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me a haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor com uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem a minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz (FOUCAULT, 2011, p. 7).

O discurso, esse árduo campo que se adentra nesta pesquisa, possui, segundo Foucault (2011) três tipos de coerção: as que o limitam, que dominam suas aparições aleatórias e as que selecionam os sujeitos; e, para fazer parte de um discurso verdadeiro é preciso obedecer a sua política discursiva. No campo da educação deve-se reconhecer que apesar dela mesmo permitir acessar a todo tipo de discurso, ela mesma distribui o que é permitido ou não em linhas marcadas pelas oposições e lutas sociais. E, nas palavras de Foucault: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2011, p. 44).

Para analisar um discurso, segundo esta perspectiva, não é necessário buscar um sentido único e muito menos as coisas ocultas, analisar-se-á simplesmente o dito, suas relações históricas e de práticas concretas que surgem no discurso. É também deixar que dos discursos aflorem as contradições, os silenciamentos, as diferenças e toda heterogeneidade (FISCHER, 2001).

Assim todos os dados coletados foram submetidos à análise do discurso desenvolvida por Foucault, por acreditar que não seja o sujeito o detentor do discurso, pois todo discurso é formado por uma rede de saber-poder e, portanto, tanto os sujeitos quanto o discurso são constituídos por essa rede.

Para criar as categorias de análise levou-se em conta algumas implicações como a obrigação de evitar as verdades absolutas posto que os discursos linguísticos conduzem a uma complexidade e a múltiplas realidades e, por visualizar na linguagem um espaço onde as verdades podem ser desconstruídas e transformadas. Sendo assim, buscou-se analisar quais são os discursos que estão presentes nas narrativas dos sujeitos e como produzem efeitos em suas representações, ensinando-lhes formas de ser e agir.

Desta forma, esta dissertação está organizada em quatro seções, além das Considerações Finais, sendo a primeira a Introdução. Na segunda, há uma revisão teórica sobre porque é importante discutir acerca de corpos, gêneros, sexualidades na educação e nos cursos de licenciatura; como as discussões de corpo, gênero e sexualidades são inseridas nos currículos e nos documentos oficiais e gênero, ciências e formação docente e a relação de gênero e ciência.

Na terceira, intitulada “Discursos sobre o corpo, gênero e sexualidades no currículo das licenciaturas do IFS”, realizou-se a descrição dos/as participantes da pesquisa e do campo de estudo e uma análise do currículo dos cursos quanto à apreensão de conceitos, preceitos e concepções a respeito do corpo, gênero e sexualidades.

Na quarta seção, é apresentada a análise dos dados do grupo focal e entrevista no tocante às representações trazidas e debatidas pelos estudantes do último ano dos cursos e da professora entrevistada sobre a temática corpo, gênero e sexualidades. Inicia-se pela discussão sobre a dicotomia sexo/gênero discutem-se as representações sobre corpo e diversidade sexual, violência de gênero, em seguida as representações das escolhas profissionais nas ciências exatas e a relação com o gênero, finalizando com as representações sobre a prática docente e a inclusão das temáticas do corpo, do gênero e das sexualidades no currículo do curso de formação de professores/as a partir da concepção dos/as estudantes e análise da entrevista de uma professora dos cursos numa correlação com a discussão teórica do tema.



Por fim, apresentam-se algumas considerações sobre a abordagem do corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do IFS/*Campus* Aracaju apresentando os questionamentos, problematizações que surgiram ao longo do caminho e indicando possibilidades para a resignificação das licenciaturas.

## **2 PORQUE É IMPORTANTE DISCUTIR SOBRE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO E NAS LICENCIATURAS?**

Para realizar este debate, é preciso, inicialmente, demarcar a definição de conceitos essenciais para este trabalho: corpo, gênero e sexualidades, bem como a relação entre eles. Não há como negar que há uma diferença estrutural mínima entre os corpos de homens e mulheres, mas é importante demarcar, com o auxílio dos estudos de Le Breton (2007), que os comportamentos, gestos e atitudes atribuídos ao homem e à mulher não estão ligados a esses atributos corporais, visto que são pertencentes às normas sociais sob as quais as pessoas vivem e à significação social de cada cultura. Ou seja, ao nascer, o ser humano tem a propensão de reproduzir os traços físicos corporais de qualquer sociedade humana. “O corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social” (LE BRETON, 2007, p. 09). Mas, as transformações não ficam circunscritas à infância e à adolescência, elas continuam acompanhando o indivíduo no transcorrer de todas as imposições de estilo ao longo da vida, bem como nos diferentes papéis assumidos.

Pensando o corpo como produto da cultura rompe-se com a visão naturalista e coloca-se mais do que um dado material que presentifica o ser humano no mundo, demarcando-o como uma construção com diferentes marcas, como provisório, mutante passível de transformações a partir do desenvolvimento tecnológico e científico de cada cultura assim como suas leis, códigos, representações<sup>1</sup> e discursos (MEYER, 2010). Não são definidos biologicamente, mas pelos significados culturais e sociais que lhe são atribuídos, assim como também pela linguagem, visto que ela não somente reflete o que existe, mas “[...] cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir normalidade e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem saudável” (MEYER, 2010, p. 29). Ao corpo são também incorporadas marcas por diversos processos educativos: escolares, midiáticos (propagandas, filmes, etc.) que ditam as normas comportamentais pelo que exibem e pelo que ocultam.

Com isso não é intenção negar a materialidade do corpo, mas somente retirá-la da centralidade para que não se tome a biologia como definidora dos corpos em seus espaços sociais diversos. Para exemplificar, Meyer (2010) fala sobre as explicações biológicas que justificaram, por muitas décadas, o afastamento da mulher de atividades esportivas, da

---

<sup>1</sup> Entende-se representação, conforme Meyer (2010), como um modo de produção de significado na cultura. Processo que implica relações de poder e ocorre a partir da linguagem.

ginástica e das lutas, devido à fragilidade e aos seus órgãos sexuais, haja vista a necessidade de preservar sua capacidade materna. Essa necessidade passou a determinar lugares sociais diferentes para homens e mulheres, sendo reservado o espaço privado do lar à mulher, onde ela poderia desenvolver em plenitude suas virtudes: intuição, benevolência, paciência e outras. Porém, em qualquer tempo vale lembrar que esses limites eram, algumas vezes, transgredidos por mulheres que se lançavam às atividades permitidas somente para homens, rompendo com o essencialismo delimitado pelas culturas de masculinidade e feminilidade.

As referências para um corpo ideal são sempre transitórias, produzidas social, cultural e historicamente, mas têm um alto poder de exclusão, inferiorização e de ocultação de determinados corpos em razão de outros. Por isso, a importância de “[...] percorrer histórias, mediações entre passado e presente, identificar vestígios e rupturas, alargar olhares, desconstruir representações, desnaturalizar o corpo [...]” (MEYER, 2010, p. 33), para percebermos que é importante a compreensão dos discursos cultivados em diversos espaços e tempos sobre o corpo desejável e aceitável.

Vale ressaltar que a produção do corpo não é um processo mediante o qual o indivíduo é um ser passivo, ele interage, ele subverte, há uma relação permanente entre o coletivo e o individual porque o corpo é uma unidade biopolítica, por isso o corpo se produz historicamente.

Assim como o corpo, não se pode pensar em gênero e sexualidade longe da história, da sociedade e dos contextos sociais que os formam. Quanto ao gênero, existe muita confusão, no senso comum, ao utilizá-lo como sinônimo de sexo. Os estudos sobre gênero têm como marco importante os estudos feministas, gerado pelo movimento de mulheres no século XX e sua luta no movimento sufragista, que, no Brasil, ocorreu em 1890, com a Proclamação da República, chamada primeira onda feminista, que, além do voto, reivindicava também direito à educação, boas condições de trabalho, acesso ao ensino superior, entre outras pautas. A segunda onda ocorreu por volta dos anos 1960 e 1970 nos países do Ocidente, com o objetivo de denunciar a subordinação feminina, construída sócio-historicamente ao longo do tempo, através de estudos e pesquisas que passaram a colocar no centro da questão a invisibilidade feminina. É importante afirmar que esses movimentos não foram homogêneos e harmoniosos, eram constituídos por pautas diversas e formados por diferentes grupos de mulheres com interesses diversos (MEYER, 2010). A terceira onda surgiu com a preocupação de inclusão de grupos minoritários de mulheres, não se preocupava somente com a mulher branca da elite. No Brasil, houve a participação das mulheres no processo de redemocratização e na construção de um feminismo com ênfase nas diferenças

entre as próprias mulheres. Houve aumento de grupo de estudos e de pessoas ligadas a este tema no mundo, além de que houve maior divulgação, em virtude do maior desenvolvimento dos meios de comunicação e popularização da internet. Houve também a criação de conselhos e delegacias, com atenção voltada para a mulher, uma profissionalização do movimento e início de uma aproximação do Estado (MATOS, 2010).

Matos (2010) ainda traz uma quarta onda, pós-neoliberal, que adota uma visão completa de multidimensionalidade da justiça, dá ênfase sobre as dimensões políticas da justiça social, “[...] o feminismo busca por uma democracia efetivamente participativa, militando por uma nova forma de organização do poder político, que subordine a burocracia ao empoderamento dos cidadãos e cidadãs [...]” (MATOS, 2010, p. 82), e propõe também a interseccionalidade de gênero com outros marcadores como o étnico-racial e a classe para criação e implementação de políticas públicas.

O grande desafio do feminismo foi demonstrar que não são as características biológicas do corpo que definem as diferenças e as desigualdades de gênero. O termo gênero passou a ser utilizado para demarcar que não existe necessariamente correspondência entre o sexo anatômico e o gênero e daí resultar desigualdades. Assim, o termo passou a ser utilizado, segundo Meyer (2010), para se referir aos traços de personalidade, comportamentos e atitudes que a cultura impõe aos corpos de acordo com as marcações anatômicas do sexo. Mais tarde, passou por ressignificações, principalmente pelas teorias pós-estruturalistas:

Gênero é o aparato pelo qual a produção e normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminino” é perder de vistas o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações do gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo (BUTLER, 2014, p. 253).

O conceito de gênero retro afasta-se das teorias e concepções que tratam o corpo como estrutura biológica e passa a caracterizá-lo como uma construção sociocultural e linguística, originadas pelas relações de poder. E o gênero amplia-se apontando para uma noção de que as pessoas se constituem como homem e mulher num processo que nada tem de linear e harmônico e que existem muitas formas de viver a feminilidade e a masculinidade dependendo do tempo e da sociedade em que se vive.

Quanto à sexualidade, está intimamente ligada ao corpo e ao gênero, pois são construções que ocorrem ao longo da vida, retratando as práticas sexuais das pessoas sejam elas heterossexuais, homossexuais, bissexuais, assexuais, transexuais e outras formas de viver

a sexualidade. Ao contrário do que é dito, a sociedade burguesa ocidental não proibiu o discurso sobre o sexo, incentivou-o a partir da formulação de sua “verdade regulada”, instaurando um aparelho capaz de produzir discursos verdadeiros sobre ele. Para Foucault (2014a), muitos aspectos relacionados à sexualidade são oriundos da herança naturalista e científica do século XIX, inclusive o termo sexualidade surgiu somente no início do século XIX. E o mais importante do que perceber o que pode ou não ser dito é atentar para as formas como são distribuídos os que podem e os que não podem falar. Os discursos de sexualidade são muitos, entrecruzados, hierarquizados e articulados em torno de relações de poder.

O poder ao qual se refere esta pesquisa não é proveniente de um só lugar, não é o “Poder” como o do Estado, mas está em toda parte servindo de referência a todos/as, por isso tem a capacidade de se naturalizar:

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autoreprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las (FOUCAULT, 2014b, p. 101).

Cabe ressaltar que o poder do qual Foucault trata não é o trazido nas teorias simples, a que ele chama de jurídico-discursivo, e sobre o qual se teoriza essencialmente a repressão do sexo, que seria um poder pobre de recursos e repetitivo, pois apenas serviria para colocar limites sem capacidade de produzir e se reinventar. Com relação ao sexo, esse poder apresentaria sempre uma relação negativa de rejeição; reduziria o sexo a uma relação binária de certo e errado e o dominaria através do ato discursivo; seria como uma lei de proibição “[...] não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças [...]” (FOUCAULT, 2014b, p. 92); esse poder agiria de maneira uniforme em todas as instâncias, do Estado à família, utilizando a noção de lícito e ilícito do direito, seria uma lei que transforma o sujeito em sujeitoado.

Por que a sociedade aceita essa concepção de poder, que é só interdição? Porque só mesmo ocultando uma parte de si, o poder torna-se tolerável e seu sucesso depende do quanto de seus mecanismos consegue mascarar. Porém, para compreender a analítica do poder, é necessário desgarrar da noção de poder-lei derivado do direito. A ideia básica do autor é que as relações de poder não ocorrem no nível do direito nem da violência e não é unicamente repressivo, e que o capitalismo não conseguiria manter-se baseado unicamente na repressão. O poder tem um efeito produtivo e seu alvo é o corpo, mas não para mutilar, mas para adestrá-lo, e o que faz com que ele seja aceito é o simples fato de que ele não pesa como uma força que interdita, mas também produz discurso e saber:

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande superego, se apenas exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte é porque produz efeitos positivos no nível do desejo – como se começa a conhecer – e também no nível do saber (FOUCAULT, 2015, p. 239).

Vale esclarecer que Foucault não está tratando do “Poder” de um soberano que sujeita seus cidadãos, pois estas seriam suas formas finais. Não existe um ponto inicial do poder, pois ele emana de toda parte e não tem nada de permanente e recorrente, mas não significa dizer que é resultado de escolhas individuais, nem de grupos que governam. Ele encadeia-se entre si, formando uma rede de invocações e propagações, encontrando em toda parte condição e apoio e transformando-se num conjunto.

A discussão de Foucault, ao refletir sobre a sutileza do poder contribui para pensara respeito da reprodução dos saberes sobre a sexualidade, sua normatização, principalmente no ambiente escolar, contribui para o campo educacional porque as relações de poder são determinantes para a disseminação dessa normalização. Nesse sentido, Louro (2008) acrescenta que a diferença só existe na relação e não preexiste nos corpos dos sujeitos, portanto, já que a posição de homem branco, heterossexual foi construída como a posição de referência, todas as identidades que não se assemelhem a esta serão diferentes, sendo então a identidade normal sempre presumida, onipresente tornando-a invisível.

Foucault (2014b) desenvolve não uma teoria, mas uma analítica de poder, da qual se infere que a sexualidade é formada por relações de poder. Afirma ainda que não existe uma verdade sobre a sexualidade, mas discursos sobre sexualidade que circulam como verdades, aos quais o autor chamou de “dispositivo de sexualidade”: que é um dispositivo histórico que engloba a

[...] estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder [...] que funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder (FOUCAULT, 2014b, p. 115-116 - suprimimos).

Deste modo a sexualidade está conectada a dispositivos modernos de poder, entendendo dispositivo como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2015, p. 364).

Anteriormente ao dispositivo da sexualidade, formou-se o dispositivo da aliança, e nele estão previstos o sistema de matrimônio, os parentescos, transmissão de nomes e de bens. Porém, esse dispositivo perdeu importância, a partir do século XVIII quando os processos econômicos e políticos não encontraram nele um apoio adequado aos seus objetivos. O dispositivo da aliança, diferentemente do dispositivo da sexualidade, define o permitido e o proibido; é interessante a união entre parceiros com *status* definidos, pois se articula com economia e tem importante papel na transmissão das riquezas, cujo momento decisivo é a reprodução.

O dispositivo de sexualidade, diferentemente do anterior, funciona com técnicas polimorfos e móveis; o pertinente são as sensações do corpo e a qualidade dos prazeres; liga-se à economia por inúmeras articulações sutis, sendo o corpo que produz e consome; enfim “[...] tem como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2014a, p. 116). Não se pode dizer que o dispositivo da sexualidade substituiu o da aliança, mas que foi em torno da aliança que o dispositivo de sexualidade instalou-se e agora o sustenta.

O dispositivo de sexualidade surgiu nas camadas privilegiadas que buscavam autoafirmação com o uso da verdade sobre seu sexo e depois difundido pelo resto do corpo social, para controle da natalidade e moralização das camadas populares. Esse dispositivo ganhou força ao longo dos séculos XVII e XVIII com o desenvolvimento, na sociedade ocidental, das relações de poder, em seus diversos níveis.

Segundo Miskolci (2007), o dispositivo da sexualidade recebeu o nome de heteronormatividade nas teorias pós-estruturalistas, que se refere a um conjunto de determinações que regulamentam a prática, os atos e os desejos, baseado num modelo que objetiva à reprodução da espécie, o modelo heterossexual. Segundo o autor a heteronormatividade:

[...] é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto [...] que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (MISKOLCI, 2009, p. 156-157 - suprimimos).

A escola como espaço social também é um local onde circulam esses discursos hegemônicos quanto às questões ligadas à sexualidade como a lógica do binarismo dos corpos: homem-mulher, onde tudo que se afasta do modelo é considerado anormal e são

reprimidas; as práticas “anormais”, como a homossexualidade, são colocadas à margem na escola. Para Louro (2008), o discurso heteronormativo tem funcionado como regulador da sexualidade, mostrando que, apesar da presença cada vez maior da diversidade sexual nos diversos âmbitos sociais, inclusive na escola, o discurso de normalidade permanece, incluindo determinados sujeitos e excluindo outros.

Outra perspectiva adotada nas escolas é que a sexualidade pertence ao âmbito privado dos indivíduos e haveria nela somente um caráter biológico e naturalista.

[...] possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situação do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2010, p. 18).

As marcas do corpo escolarizado são visíveis, pois como explica a autora, é um corpo que pode ficar disciplinado, sentado, por horas, assistindo a aula, diariamente. Esse corpo escolarizado está submetido às tecnologias de poder e aos efeitos das estratégias que lhe são impressas. Nesse contexto os corpos são materialidade do poder, principalmente por serem significados, ressignificados, construídos e reconstruídos pela cultura. Sobre as tecnologias infringidas ao corpo, Louro (2010) acrescenta:

De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos (LOURO, 2010, p. 14).

Os sentidos no ser humano foram treinados para perceber as marcas e classificar os sujeitos pela forma como se apresentam corporalmente, pelas formas como se expressam e pelos gestos e comportamentos.

Nos últimos anos, percebe-se um número crescente de trabalhos acadêmicos preocupados com a formação docente e ligados às discussões de gênero e sexualidades; no entanto, ainda está distante de uma realidade na qual os/as professores/as estejam sendo formados para questionar o currículo generificado presente nas escolas.

O modo de olhar para a desigualdade determina as práticas docentes, visto que imersos na cultura que determina modelos comportamentais para meninos e meninas (SAYÃO, 2005). Esses modelos variam nas diversas culturas e momentos históricos, mas são sempre orientados pela diferença – porque ser homem é diferente de ser mulher. No entanto, na



escola, a temática da sexualidade e gênero é em geral tratada com pouco caso, ou de forma mascarada, tentando impor um padrão de pensamento que acaba por expor os sujeitos a atitudes discriminatórias e preconceituosas. Ou, ainda, trata com negligência sob a alegação de que pretende manter a “moral e os bons costumes”, que, de certeza, também se torna uma atitude preconceituosa.

A escola, na condição de espaço de sociabilidade, pode ser pensada a partir de três aspectos: como fonte de produção de realidade, como elemento de escolarização do corpo; e como elemento de interação social que interfere sobre seus conhecimentos, as identificações e experiências docentes (DIAS, 2013). Segundo o autor, no domínio escolar há uma desintegração do conhecimento das emoções e da sexualidade e “[...] o fruto de tal processo é a ideia de que a escola educa os corpos dos seus agentes, em todas as suas especificidades, a partir da forma pela qual ensina, avalia, pune e define comportamentos masculinos e femininos” (DIAS, 2013, p. 239). Dessa forma, é bastante corriqueiro encontrar profissionais com dificuldades de lidar ou falar sobre o corpo, pois, apenas reproduzem em sala de aula o que introjetaram em sua trajetória familiar, escolar e social, que é, em geral, a ideia de que existe uma sexualidade normal (DIAS, 2013). Nesse sentido, a norma repassada é a regra heterossexual, tornando-a natural e até mesmo compulsória, e as práticas que fogem a este modelo são consideradas anormais e sujeitas à punição.

Atualmente, com a maior evidência da sexualidade na mídia, na TV, nas ruas, vem crescendo um certo pânico moral com as crianças expostas a essas “influências”. Segundo Louro (2000), a preocupação cresce ainda mais com aqueles ou aquelas que se distanciam da norma heterossexual. “A estes restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (LOURO, 2000, p. 18). Para eles/elas, a regulação é claramente maior, e as expressões de amizade entre homens são controladas, quase impedidas.

A homofobia é consentida e incentivada na escola e a homossexualidade é tratada como algo “contagioso” (LOURO, 2000). Contudo, a maior visibilidade dos/as homossexuais traz novas bases, e, em alguns locais, são abandonadas as forma de desprezo e incorporados alguns traços de comportamento; por outro lado há um acirramento das manifestações antigays. Ainda assim, o “modelo” homossexual admitido é daquele ou daquela que disfarça sua condição. Porém, na atualidade, a autora fala de uma *Pedagogia da Sexualidade*, que educa para o modelo sexual “normal”, regulando algumas práticas e reprimindo outras, ao mesmo tempo em que surgem novas formas de viver a sexualidade: bissexuais, transexuais, travesti e outros, demonstrando, o que já foi exposto anteriormente: a fluidez da sexualidade, trazendo o medo da perder a estabilidade que é visto como “perigoso”.

Segundo Grespan e Goellner (2011), a lógica ocidental determinou um entendimento pela lógica binária (homossexual x heterossexual) que produziu uma classificação hierarquizada, fazendo com que o diferente seja qualificado negativamente, reafirmando a heterossexualidade como norma:

Ao longo da história, podem ser identificados vários discursos e saberes em torno da sexualidade. Um deles, e o mais potente, é aquele que representa a heterossexualidade como verdadeira, normal e inevitável. Em outras palavras, é a norma e, por assim ser, não precisa ser dita uma vez que seu acontecer está “naturalmente dado”. Em oposição a esta heterossexualidade está a homossexualidade representada como patológica e desviante (GRESPLAN; GOELLNER, 2011, p. 105).

Desta forma, meninos e meninas são escolarizados para aprender quais são seus lugares, seus papéis, suas atitudes, seguindo a norma. Louro (2008), em consonância com as autoras, mostra que, apesar de alguns setores sociais terem demonstrando maior aceitação à diversidade sexual, ainda existem campanhas, realizadas por setores mais tradicionais da sociedade, de retomada de valores.

Acrescente-se a isso que, em várias pesquisas, a homofobia está presente na escola apontando uma rejeição da diferença, ou seja, a escola não sabe trabalhar com a diversidade, silencia-se perante o preconceito, não discute e não combate a homofobia, geralmente por falta de preparação para lidar com o tema. Existem pesquisas demonstrando que a presença da homofobia está relacionada ao desempenho didático nas escolas. E conclui que: “[...] a homofobia é uma realidade na sociedade brasileira” (GRESPLAN; GOELLNER, 2011, p. 121).

Diariamente, no contexto escolar, são produzidos discursos que buscam normatizar o gênero e a sexualidade no currículo escolar. Então, se faz necessário deixar claro que, para este estudo, utiliza-se a concepção de currículo como “[...] um artefato cultural envolvido em relações de poder e na produção de sujeitos” (CAMPOS; PARAÍSO, 2014, p. 1). Cresce, por isso, a preocupação com os conhecimentos disseminados nas escolas, sobre quais discursos de gênero, de sexualidades e de corpos estão presentes no âmbito escolar, bem como sobre qual o objetivo do currículo utilizado, visto que ele tem o poder de selecionar conteúdos, concepções e subjetividades que deseja formar. E, por consequência, surge a preocupação com o currículo da formação inicial de professores.

Os modos de subjetivação são, segundo Paraíso (2006), formas de como devem ser e como devem proceder os sujeitos, “[...] são todos os processos e as práticas heterogêneas por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (PARAISO, 2006, p. 101). Ou seja, o currículo pretende formar um

tipo “adequado” de profissionais professores/as, formas corretas de ensinar, como deve ser sua postura, como devem realizar suas práticas e como devem conduzir-se. Mas, não existem garantias de que o esforço terá êxito, pois, “[...] é importante deixar claro que nada garante que o tipo de sujeito demandado nesse discurso seja de fato produzido, porque os efeitos de um discurso são também sempre múltiplos, heterogêneos, variados [...]” (PARAISO, 2006, p. 100), pois, não existem relações de poder sem resistência.

Diante de tal panorama e apesar do crescimento de estudos sobre gênero e sexualidades no âmbito da educação, ainda há necessidade de refletir sobre as “[...] noções naturalizadas e reificadas do gênero” (BUTLER, 2010, p. 60). As normas de gênero buscam produzir um corpo normal que se comporta de maneira culturalmente aceita, de forma que um sujeito masculino deverá relacionar-se com mulheres, e um sujeito feminino com homens. Tais normas estão presentes em diversos espaços e instituições que têm autoridade na produção de discursos; uma dessas instituições é a escola que, cotidianamente, produz práticas de separação e naturalização dos corpos.

Sendo assim, deve-se questionar: qual é e qual deveria ser o currículo da formação inicial docente com relação ao gênero? Quais as dimensões de saber-fazer devem ser exploradas? Quais as habilidades e competências necessárias? Quais os maiores desafios que enfrentarão? Segundo Félix (2015), a temática do gênero e da sexualidade é, muitas vezes, considerada desnecessária pelos/as professores/as. Essas temáticas, como se exporá na próxima subseção, já são contempladas em alguns documentos oficiais, de caráter nacional, que organizam os conteúdos da educação básica bem como as formações docentes, e já acrescentaram, em seu bojo, as discussões de gênero e sexualidades como forma de modificar os tratamentos desiguais dados a meninos e meninas, e a necessidade do respeito e tolerância à diversidade sexual.

Para refletir quanto às possibilidades de abordagem de gênero e sexualidade na formação docente, é imperativo compreender que o processo de seleção de conteúdo é um espaço de disputa, que refletirá visões sociais interessadas, pois o currículo não é neutro, tudo opera em torno da produção de sentidos e relações de poder, sendo que o processo de generificação e as pedagogias de gênero agem de modo sutil, como processos naturais que são reproduzidos na escola e na formação docente. Dias (2013) aponta que a maioria dos cursos de formação inicial docente não abordam essas temáticas e, em consequência, enfrentam dificuldades em sala de aula.

Um exemplo do atravessamento do gênero no currículo é a pesquisa de Cardoso e Santos (2014), com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Matemática,

quando se observou que os meninos participam mais das aulas que as meninas e que a professora só incentiva os meninos e não investia nas meninas, reproduzindo um olhar generificado sobre seus/as alunos/as; assim, os meninos são produzidos para ter mais facilidade em Matemáticas do que as meninas. É dessa forma que as desigualdades de gênero vão se generalizando e os sujeitos não percebem que estão envolvidos em sua reprodução.

Tendo em vista essa compreensão da formação docente, percebe-se, assim como Maciel (2012), que as mudanças no campo da sexualidade são sempre processos provisórios e, portanto, precisam de novas análises para explicá-los de forma que possam legitimar-se e desencadear a desnaturalização dos paradigmas do lugar do diferente, tão impregnados na educação. Convém destacar que a escola também é local propício para transformações, de onde podem surgir focos de uma educação que não objetive somente ao conhecimento científico e reproduza a normalização dos corpos, mas que objetive à socialização saudável para todos/as os/as alunos/as independente do gênero ou identificação sexual.

Sendo assim, a formação docente reveste-se de grande importância para atingir os objetivos esperados quanto à inclusão das discussões de corpo, gênero e sexualidades na sala de aula, principalmente porque a realidade docente no Brasil já é bastante complexa, demandando cada vez mais uma formação ampla contemplando aspectos transversais, políticos, éticos e teórico-práticos.

## 2.1 COMO AS DISCUSSÕES DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES SÃO INSERIDAS NOS CURRÍCULOS E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Nos últimos anos a temática da diversidade tem estado presente, ao menos como tema transversal, em diversas teorias pedagógicas, nos currículos escolares e de formação docente. Segundo Silva (2008), geralmente apoiam-se numa ideia de tolerância e respeito à diversidade sem problematizá-la, defendendo que a teoria sobre a diversidade não pode ser abordada somente como uma teoria da tolerância e respeito com a diferença, pois impede que seja vista a sua produção social e as relações de poder que as atravessam. Acrescenta ainda que a inclusão da diversidade é inevitável no currículo escolar, pois num mundo heterogêneo o encontro com o outro é inevitável.

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se cada vez mais difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a

outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2008, p. 97).

Assim, torna-se imprescindível a inclusão de temas como gênero, corpo, sexualidade, multiculturalismo, relações étnicas, classes, desigualdades e outros, no currículo da escola e nos cursos de formação docente, visto que estão presentes na sociedade e são diversidades produzidas socialmente, sob determinadas relações de poder, sendo assim precisam ser problematizadas.

A ideia de que o corpo, o gênero e a sexualidades possuem um caráter biológico e universal que gera todas as diferenças entre homens e mulheres, ou, ainda, como o alicerce que a cultura utiliza para produzir as diferenças deve ser abandonada e ser encarada também como uma construção cultural, social, educacional e linguística, produzindo e produtora das relações de poder (MEYER, 2010). Essa noção está articulada com um pressuposto mais amplo de educação não somente restrito ao ambiente escolar e familiar, mas estendido a outras instâncias que também transformam o sujeito, tais como a mídia, o cinema, os brinquedos, entre outros. Se existe a intenção de problematizar o gênero, na condição de produção social, é necessário examinar os processos pelos quais os indivíduos são “educados” como homem ou mulher e propor intervenções com o objetivo de minimizar as diferenças no empoderamento na sociedade atual. Meyer (2010) não propõe negar a materialidade do corpo, por exemplo, mas analisar os processos pelos quais se possibilitou que sua biologia passasse a ser a causa e a principal explicação para as diferenças.

Considerando essa perspectiva, Dias (2013) esclarece que na escola há uma tentativa de separar a experiência de corpo e a ação educativa, reproduz-se a ideia de corpo como um santuário íntimo desassociando o desejo e o prazer das práticas escolares. No ambiente escolar só há espaço para aprendizagens, por isso o desejo e a sexualidade dificultariam que ela fosse atingida. Assim, meninos e meninas aprendem a controlar o desejo e a desenvolver papéis sociais de masculinidade e feminilidade consideradas “normais”, reproduzindo-os, nos diversos ciclos formativos e nas experiências profissionais.

Mas, é importante definir que o sexo como ente biológico não é determinante da sexualidade ou de gênero, na medida em que o “[...] gênero constrói a inteligibilidade do corpo e dos comportamentos no espaço público [...]” (LE BRETON, 2014, p. 19) e que os gêneros feminino e masculino nada têm de absolutos, existem por meio das repetições e normas de comportamento.

Em consonância, Bourdieu (2014) diz que as relações de gênero estão inscritas em relações de poder, mediante as quais “[...] o princípio masculino é tomado como medida de

todas as coisas” (p. 23). As diferenças entre feminino e masculino foram produzidas a partir da “socialização do biológico” e da “biologização do social”, havendo uma inversão entre causa e efeito. Quanto à sexualidade, Bourdieu (2014) traz a heterossexualidade como também produzida e reproduzida sócio-historicamente e tornando-se o padrão de “normalidade”, esclarecendo que, historicamente, são três as principais instituições que garantem a produção e reprodução de gênero: a família, a igreja e a escola. Esta última, objeto desta análise, vem transmitindo:

Os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” – ou, mais próximas da inquietação mítica original, “ressecantes”), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui não só para traçar os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo (BOURDIEU, 2014, p. 104).

A escola tem papel muito importante na reprodução das diferenças e é nela mesma que se encontram os meios para a mudança nas relações entre os sexos (BOURDIEU, 2014). Um dos fatores possíveis de mudança seria a inclusão da temática de gênero na formação docente, através de duas formas: a primeira delas seria ensinar, teoricamente, sobre as relações de gênero, e a segunda é a partir de análise de casos de oportunidades concretas no currículo dando exemplos e analisando como as relações de gênero são produzidas e reforçadas na escola (CARVALHO, 2003).

A escola trabalha com a lógica de que existe um modo adequado de vivenciar o gênero e a sexualidade, um padrão normal de feminilidade e masculinidade e uma forma sadia de sexualidade, que são posições centrais, e tudo que se afasta desse entendimento é considerado excêntrico (LOURO, 2010). A repetição dessa “verdade” faz com que se acredite em sua permanência, universalidade e naturalidade e esqueça seu caráter construído. Uma prova de sua excentricidade são os momentos que a escola reserva para lembrar ou contemplar esses excêntricos, como “o dia da mulher”, “o dia do índio”, elaborando algum evento adequado à idade escolar de forma que se sintam contemplando o lugar reivindicado pela diversidade.

As atividades – sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados – não chegam a perturbar o curso “normal” dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. Momentaneamente, a Cultura (com C maiúscula) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura. Estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática acabam por manter o lugar especial e problemático das

identidades “marcadas” e, mais do que isso, acabam por apresentá-las a partir dessas representações e narrativas construídas pelo sujeito central. Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça mais uma vez o significado de diferente e de estranho. (LOURO, 2010, p. 45).

Ante a transcrição retro, percebe-se que, para abordar esses temas na escola, existe a necessidade do conhecimento que só ocorrerá a partir da compreensão da necessidade de se problematizarem as práticas escolares diárias, colocando em xeque toda uma abordagem das disciplinas, no modo de operacionalizar, nas atitudes, em todos os campos de ação em que existem modelos centrais que se sobrepõem aos demais, toda uma mudança de postura com relação ao que é considerado normal.

Assim, é possível esclarecer que a escola pode apresentar diversas estratégias para lidar com a diversidade, trazidas por Silva (2008). A primeira é classificada de liberal, mediante a qual a escola incentiva o cultivo de bons sentimentos e boa vontade com o outro, pressupondo que a diversidade é decorrente de variedades da natureza e que todas devem ser toleradas – “[...] no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para qual nada que é humano lhe é ‘estranho’” (SILVA, 2008, p. 98). Essa abordagem peca por não enfocar as relações de poder que permeiam os processos de diferenciação. E, na segunda estratégia, chamada terapêutica, o diferente é visto como natural e classifica a sua rejeição como distúrbio psicológico, enquanto a falta de habilidade de conviver com a diversidade é classificada como discriminação e preconceito. O ato discriminatório e preconceituoso é tratado como desvio de conduta e a escola deve proporcionar atividades de conscientização para uma mudança de atitudes. A terceira estratégia, e talvez a mais comum, já abordada neste estudo e, conforme Louro (2010), é apresentar o outro como excêntrico, apresentando uma caricatura a partir de uma visão superficial e distante, também não questionando as relações de poder. E uma última abordagem, também já reportada por outros autores na discussão, é a abordagem pós-estruturalista, pela qual a diversidade é trazida como questão política, na qual a diferença se apresenta como produção cultural, e, antes de aprender a tolerar e respeitar, é necessário conhecer os mecanismos de produção das realidades sociais; para tal, é preciso questionar e favorecer aos estudantes as possibilidades de transgressão e subversão do “normal”, de modo a conhecer seu caráter construído.

Nesse mesmo caminho apresenta-se a contribuição de Auad (2006) que propõe a coeducação referindo-se a “[...] um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de

maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino” (AUAD, 2006, p. 79). A autora enfatiza que os meninos e meninas não são receptores passivos da reprodução e, muitas vezes, questionam padrões de normatização em sala de aula. Propõe que sejam realizadas transformações na educação num contexto macro, na legislação, nos sistemas educativos e, por fim, nas escolas a partir da reformulação de currículos, além de enfatizar as alterações na formação de professores/as entre outras coisas. Mesmo que a coeducação não se desenvolva num panorama como proposto, os questionamentos e condições igualitárias podem surgir em realidades micro, como uma sala de aula, um laboratório, com proposições de atividades questionadoras. Ou seja, tal proposta não deve ser vista somente como uma política pública, mas também “[...] como oportunidade de encontro, debate e celebração entre muitos e diferentes sujeitos que atuam e constroem o conhecimento, a educação e os movimentos sociais.” (AUAD, 2006, p. 87).

Reconhecendo, então, que a escola pode ser local de transformações nas questões de corpo, gênero e sexualidades, e compreendendo sua importância nesse processo, faz-se necessário compreender a importância do currículo nesse processo. Nesse sentido, o mais importante não é a definição de currículo nas mais diversas teorias, mas sim quais questões uma teoria pode responder, afinal, todas as teorias tentam definir o que deve ser ensinado, qual conhecimento deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

O currículo como objeto de estudo surgiu nos Estados Unidos, na década de 1920, conectado com o movimento de industrialização e os processos migratórios que massificaram a escolarização, despertando uma necessidade de racionalizar o processo educacional. Em 1918, Bobbit escreveu a primeira obra sobre o tema, denominada *The Curriculum*, através da qual apresentada o conceito de currículo como: “[...] processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos [...]” (SILVA, 2005, p. 12), assim Bobbit criou uma noção de currículo que efetivamente passou a ser o currículo.

A teoria Crítica sobre currículo, segundo Silva (2005), tem como um de seus maiores expoentes Michel Apple, que utilizou em sua teoria aspectos centrais da teoria marxista, segundo a qual a dinâmica da sociedade gira em torno das classes dominantes e trabalhadores. No entanto, Apple teve a preocupação de não transportar mecanicamente esses conceitos para sua teoria de currículo. O que ocorre na educação não pode ser explicado somente pelo funcionamento da economia, mas também pela mediação humana. Para Apple (2002, p. 41) “[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”. Isso quer dizer que é necessário perceber que apesar de a escola



operar na distribuição de valores ideológicos, sua função não se resume a isso, ela também auxilia na produção do conhecimento técnico, que mantém as composições econômicas, políticas e culturais.

Na perspectiva pós-crítica, é possível dizer que o currículo implica uma questão de poder, na medida em que resulta de escolhas, e selecionar é uma forma de poder. Implica também uma questão de subjetividade, pois implica uma seleção de conhecimento para o tipo de pessoa que se considera ideal:

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2005, p. 15).

Esse destaque ou seleção do tipo de subjetividade ideal denota o poder que circula nas questões do currículo, e é justamente o poder que vai diferenciar as teorias do currículo tradicionais, crítica e pós-crítica. As teorias tradicionais pretendem ser teorias neutras, aceitam o *status quo* e os saberes dominantes, concentrando-se em questões técnicas. Já as teorias críticas e pós-críticas procuram saber o porquê da seleção de um conhecimento em detrimento de outro, o porquê de um modelo de subjetividade. Assim, segundo Silva (2005), para se identificar uma teoria do currículo basta identificar os conceitos utilizados.

As teorias tradicionais, em geral, utilizam conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem; a teoria crítica, abandonando o discurso tradicional, enfatiza o conceito de ideologia e de poder, permitindo uma nova perspectiva de educação. E, por fim, a teoria pós-crítica destaca o conceito de discurso apresentando novo enfoque, compreendendo currículo como campo cultural de produção e circulação de discursos, reconhecendo quais valores e modos de vida são ensinados, problematizando-o como uma política de subjetivação.

Sendo assim, um currículo que se considere crítico ou pós-crítico não pode deixar de contemplar as questões de gênero, no entanto, apesar do longo período de estudos feministas e de gênero, Silva (2005) acredita que não se pode dizer que o currículo oficial já tenha incorporado esses discursos:

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e reproduz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (SILVA, 2005, p.97).

O currículo tradicional e o currículo crítico trabalham ambos com a noção de homem moderno, livre, emancipado, são ainda dependentes do essencialismo e universalismo do pensamento moderno. A teoria crítica acredita que, através de seu currículo, está formando um homem emancipado e libertado. Ambas as teorias têm sua genealogia na modernidade. Já no currículo pós-crítico a noção de emancipação e libertação seria questionada; não se preocuparia em pesquisar se algo é verdadeiro, mas saber porque esse algo tornou-se verdade; colocaria em questão os significados transcendentais ligados à religião, à política e à ciência; tentaria desconstruir os binarismo que constituem o currículo (masculino/feminino, heterossexual/homossexual); colocaria em questão as separações e divisões curriculares nas diversas áreas do conhecimento (SILVA, 2005).

As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada. Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 149-150).

O currículo é algo mais amplo que um documento, mas num documento podem ser percebidas as diretrizes curriculares pretendidas por uma instituição; sendo assim, passa-se a descrever os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas de Matemática e Química.

Sobre os PCNs, o estudo se detém nos Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual), pois trazem a temática trabalhada nesta pesquisa e, apesar de não se constituírem como obrigatoriedade, servem como referência para o trabalho das escolas de educação básica em todo o Brasil. A orientação sexual nas escolas não surgiu com os PCNs, mas eles são referências, um modelo de tratar do assunto de forma unificada, trazendo uma proposta aberta e flexível. Segundo Altmann (2001), apesar da não obrigatoriedade, os PCNs vêm sendo utilizados por professores e professoras da educação básica, além de que muitos cursos têm sido montados com o objetivo de fornecer subsídios para trabalhar com esses temas transversais em sala de aula.

A fim de atingir seus objetivos, o tema da orientação sexual deve ser tratado por diversas áreas do conhecimento. De acordo com os PCNs esse trabalho deve ocorrer de duas formas, na primeira, deve ser inserido na programação distribuído nas diversas áreas do

currículo e, na segunda, de forma extra, sempre que surgirem questões relacionada à sexualidade. E a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, deve ser trabalhado num espaço específico de forma sistematizada (BRASIL, 1998). O programa organizado em três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids”.

Para Altmann (2001), nos PCNs, a sexualidade é entendida como um dado da natureza e o documento tem um caráter informativo, e traz indicativos que objetivam a normalizar a sexualidade; acrescenta ainda que, apesar de admitir manifestações diversificadas de sexualidade, ele não a problematiza sob o ponto de vista da construção histórica; e quando coloca o sexo em discurso é para aumentar o controle sobre os indivíduos, não com punição ou proibições, mas pela produção de sujeitos autodisciplinados no tocante à forma de vivenciar a sexualidade.

Para Silva (2007), os PCNs trouxeram avanços nas questões da sexualidade por incluir, mesmo que de forma rápida, as relações de gênero e porque:

O documento, apesar destes limites avança bastante ao propor temas que dificilmente são tratados no espaço escolar, ampliando a intervenção para os professores que atuam em sala de aula, deixando de ser uma responsabilidade, apenas para os profissionais especializados, como por exemplo, os psicólogos, psicopedagogos ou assistentes sociais. Entretanto, esta proposta foi compreendida por muitos professores como uma transferência de responsabilidade se não da família, de estes outros profissionais que deveriam responder mais diretamente a estas demandas. Considerando as dificuldades abordadas anteriormente, as exigências colocadas para os professores para operacionalizarem os PCNs, implicariam, no mínimo, em um investimento muito mais agressivo na sensibilização e preparo destes profissionais diretamente envolvidos (SILVA, 2007, p.10)

Acrescenta também que houve um subaproveitamento dos PCNs e que, na verdade, eles não foram estudados a fundo. Um dos motivos para o subaproveitamento é que colocaram mais uma responsabilidade para os professores que já estão sobrecarregados de problemas no dia a dia da escola, sem qualquer preparação (SILVA, 2007). Desta forma, seria muito pertinente que a temática fosse abordada ainda na formação inicial das licenciaturas de forma que o professor estivesse minimamente familiarizado quando fosse para a prática.

Com foco na formação docente, a seguir serão expostas as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em Matemática e Química. As diretrizes de Matemática, aprovadas em 06 de novembro de 2001, trazem como característica do perfil do professor a “[...] visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos” (BRASIL, 2001a, p. 4). Mostra uma

preocupação com a formação global do professor, não sendo somente focado na compreensão nos conteúdos matemáticos. Nesse sentido, também entre as competência e habilidade listam-se:

a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão; b) capacidade de trabalhar em equipes multi-disciplinares c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas. d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento g) conhecimento de questões contemporâneas h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social i) participar de programas de formação continuada j) realizar estudos de pós-graduação k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber (BRASIL, 2001a, p. 4).

Porém, em nenhuma parte do documento está incluída a temática de corpo, gênero e sexualidade, apesar de, usando de extrapolação, pode-se vislumbrar que poderiam ser incluídos nos espaços retro citados.

As Diretrizes Curriculares de Química, também aprovada em 06 de novembro de 2001, têm como perfil:

O licenciando em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (BRASIL, 2001b, p. 4).

As diretrizes da Química são ainda mais voltadas para a apreensão do conhecimento técnico específico da área, a única exceção se faz num dos itens das competências e habilidades que traz a preocupação com a formação cidadã e o respeito e direito à vida. Sendo assim, como as Diretrizes Curriculares de Matemática, também as temáticas aqui estudadas não encontram espaço na formação do professor.

No entanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, encontra-se a base nacional comum, obrigatória no currículo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que compreende:

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, (BRASIL, 2013, p. 33).

Esses seriam conteúdos tradicionais da Educação Básica que deveriam vir acompanhados da parte diversificada que dependeria de características regionais, locais da cultura e da comunidade escolar. Traz também como objetivo a formação ética, o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia intelectual dos estudantes, e permite a possibilidade de incluir temas como sexualidade e gênero na parte diversificada por serem temas abrangentes e contemporâneos. Mais adiante reafirma que as escolas devem incluir no Projeto Político Pedagógico discussões sobre “[...] sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial.” (BRASIL, 2013, p. 433). Em diversas partes do documento reafirma a necessidade da inclusão dos estudos de gênero, pois a educação é destinada a sujeitos múltiplos, com o objetivo de combate à discriminação, e de reconhecimento das diferenças, a fim de que não se produzam mecanismos de exclusão que impossibilitem o direito à educação.

Traz ainda, no item 6.4- Formação docente, as qualidades esperadas dos professores da educação básica, e, além de formação nos conteúdos específicos, espera-se a inclusão das questões de gênero nos programas de formação e o conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica.

Em 2010, ocorreu em Brasília, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) para pensar a construção do Plano Nacional de Educação e o planejamento da gestão educacional brasileira. No Eixo VI – “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, dentre várias propostas para trabalhar com a temática, existem algumas que visam a superar a discriminação por gênero e orientação sexual na escola. De acordo com o documento, a discussão de gênero e diversidade sexual deve fazer parte da política de valorização e formação inicial e continuada dos professores, deve ser inserida no Programa Nacional do Livro Didático, nos currículos de licenciatura, no currículo da educação básica, dentre outras recomendações. Com base na versão final do documento da CONAE 2010, elaborou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) (2010-2020), que orienta as políticas educacionais nos próximos dez anos, no país. O PNE anterior (2001-2010) não continha qualquer menção ao tema.

O debate em torno da superação da discriminação por gênero e orientação sexual no PNE foi muito forte. O texto do PNE aprovado pela Câmara dos Deputados, em 2012, definia que a superação das desigualdades educacionais teria ênfase “[...] na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No Senado, que funciona no sistema bicameral como Casa Revisora, foram suprimidas essas expressões, ficando de modo genérico como “[...] promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação”.

Como houve alteração do texto original, o projeto de lei do PNE voltou para a Câmara e lá, novamente, o relator do Projeto, deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR), reinseriu o trecho, gerando uma série de debates. Deputados federais conservadores entendiam que a ênfase na igualdade de gênero e orientação sexual permitiria a adoção de materiais didáticos e atividades escolares que incentivassem a homossexualidade, obrigando as crianças a naturalizarem aquilo que, na concepção deles, é antinatural.

O Projeto foi aprovado com a supressão das formas de discriminações específicas. Assim, dentre as diretrizes do PNE, as que tratam da superação da discriminação (inciso III, art. 2º) e da promoção da diversidade (inciso X, art. 2º) ficaram de forma bem genérica. No dia 25 de junho de 2014, a Lei 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação, foi sancionada pela Presidente da República, Dilma Rousseff.

No período de 19 a 23 de novembro de 2014, portanto após a aprovação e sanção do PNE, ocorreu a II CONAE, colocando que o planejamento e as políticas no Brasil devem orientar-se, dentre outras diretrizes, pela superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade. Mais precisamente, o Eixo II – “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos” coloca “[...] o respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2014, p. 29) como eixo central da educação e objeto da política educacional. São várias as proposições e estratégias contidas no documento.

De acordo com o PNE (art. 8º da Lei 13.005), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios teriam até 24 de junho de 2015 para sancionar seus respectivos planos estaduais, distritais e municipais de educação. Como o Plano Nacional serve de norte e seguindo as orientações da II CONAE, os projetos dos planos traziam diretrizes e metas para combater a discriminação por gênero e orientação sexual. Novamente, discussões e debates vieram à tona. Certos grupos religiosos e conservadores construíram todo um arsenal cultural no sentido de combater a “ideologia de gênero” presente nos planos; essa realidade na discussão do Plano Estadual de Sergipe e do Município de Aracaju, Capital do Estado, não foi diferente.

Em nível estadual e municipal, deputados e vereadores vetaram a inserção das discussões de gênero e sexualidade no Plano Estadual de Educação (PEE) e no Plano Municipal de Educação (PME), sob o discurso pejorativo da “ideologia de gênero”, o qual, segundo eles, defendia a ideia de que, com a inclusão da temática na formação inicial e

continuada de professores e nos currículos escolares, algumas “organizações” estariam tentando destruir a família e propiciando que as crianças apreendessem que não seriam meninos ou meninas, entre outras afirmações.

Como resultado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão divulgou a Nota Técnica n. 24, no dia 17 de agosto de 2015 para ratificar a necessidade da inclusão das discussões de gênero na escola, tendo em vista que pesquisas comprovam que o currículo, as práticas pedagógicas e a gestão estão “[...] marcadas pelo sexismo, pela misoginia e pela discriminação contra sujeitos não heterossexuais ou que descumpram expectativas hegemônicas de gênero” (BRASIL, 2015). Ainda segundo a Nota Técnica, tais posturas servem para demonstrar a necessidade de se construírem estratégias de enfrentamento da discriminação com relação ao gênero e orientação sexual e acrescenta que todo conhecimento já produzido sobre o tema aponta que o debate não está no fato de a escola falar ou não sobre gênero e educação sexual, mas na percepção de que ela já fala, cabe perceber como é feita essa fala e quais seus efeitos. Além disso, muito conhecimento já foi produzido sobre o tema, existe agora a necessidade de incorporá-lo ao currículo escolar. Afirma também que estas categorias temáticas são de grande importância na formação inicial e continuada dos professores.

Vale também mencionar que em 1º de julho de 2015 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, pela Resolução n. 02/2015/CNE/MEC que também contemplou as questões de gênero e de sexualidade como conteúdo obrigatório no projeto de formação, na base comum nacional, no perfil do egresso em todas as modalidades de formação docente. Nesse cenário nacional de recrudescimento do espaço das discussões de gênero nos planos de educação, a aprovação dessas diretrizes se constitui numa importante referência para que sejam legitimadas as discussões de gênero e sexualidades nas escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Por fim, cita-se como uma política de enfrentamento ao silenciamento dessas temáticas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação, o Curso Gênero e Diversidade da Escola, visto que ao pensar sobre os currículos de formação docente, o Ministério da Educação, desde 2006, em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres e várias universidades brasileiras tem desenvolvido diversos cursos de formação continuada conhecidos como Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em nível de aperfeiçoamento e especialização. Desde 2008, o GDE passou “[...] a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC que visa à implementação de um

programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade” (BRASIL, 2009). No âmbito do curso ofertado atualmente pelas mais diferentes instituições públicas de ensino superior, a transversalidade dessas temáticas é uma das prioridades. Embora políticas como essa tenham surgido antes desse movimento de exclusão das questões de gênero e de diversidade sexual das escolas, os/as docentes formados/as pelo GDE podem desenvolver atividades pedagógicas não sexistas, homofóbicas e transfóbicas no cotidiano escolar, bem como problematizar essas questões nas reuniões de planejamento didático-pedagógicas.

## 2.2 GÊNERO E CIÊNCIAS

O que é Ciência? Como deve ser desenvolvida? Quem deve desenvolvê-la? São questões que podem ser respondidas de formas diferentes dependendo da abordagem teórica adotada. No entanto, deve-se compreender que o fazer científico é produzido de acordo com o contexto sociocultural, tanto sofre influências da cultura como nela promove transformações. No imaginário coletivo, existe a imagem de um homem branco, heterossexual, vestindo jaleco num laboratório, assim como veiculada em filmes, quadrinhos e outras mídias. Muitos pesquisadores (BITENCOURT, 2008; CABRAL, 2006; KELLER, 2006; LETA, 2003) têm, de forma significativa, avançado em seus estudos sobre o gênero e a ciência, fazendo uma reflexão sobre o conhecimento científico, “[...] desmascarando as implicações da permanência da objetividade particular” (BITENCOURT, 2008, p. 6). Essa objetividade tem dificultado a reflexão sobre a condição do/a pesquisador/a e o fato de a estrutura social da academia condicionar a partilhar um hábito acadêmico sem conhecer seu conteúdo simbólico e seus códigos.

O movimento feminista das décadas de 70 e 80 do século XX - o feminismo da segunda onda- teve como um de seus objetivos mudar as condições das mulheres em diversos âmbitos sociais, inclusive na Ciência; para isso precisaria reexaminar as suposições básicas nos campos tradicionais do trabalho acadêmico nas ciências humanas, sociais e naturais. Keller (2006) procurou compreender a divisão sexual do trabalho, que dominou sua geração, em que a mente, a objetividade e a racionalidade eram percebidas como masculinos e o sentimento e a subjetividade como femininos, fato que excluía as mulheres da Ciência, principalmente das ciências naturais e exatas. Keller (2006) admite que o feminismo pode não ter conseguido êxito total em seu objetivo, mas trouxe mudanças quanto à inserção das mulheres na Ciência; ela fala da realidade da América do Norte e Europa Ocidental, mas que



tiveram grande repercussão na realidade brasileira. Segundo a autora, em 1970 até 2006 o percentual de mulheres nos doutorados em ciências naturais passou de 8% para 35%, fruto da pressão do grupo de mulheres, especialmente as cientistas. Mas as mudanças também ocorreram pelo ingresso da percepção feminina na Ciência e porque a “[...] mudança social que o feminismo produziu forneceu novos ângulos, novas maneiras de ver o mundo, de ver mesmo as coisas comuns; abriu novos espaços cognitivos” (KELLER, 2006, p. 30). Ou seja, o movimento social do feminismo nas Ciências abriu-lhes novas perspectivas.

No Brasil, a participação das mulheres nas ciências aumentou a partir da década de 1980 e 1990, hoje, as mulheres são maioria em boa parte dos cursos de graduação e pós-graduação do país; em 2001, as mulheres representavam 56,3% do total de matrículas das universidades brasileiras e 62,4% do total de concluintes em 2003 (LETA, 2003). Quanto ao número de docentes, a autora traz os números da Universidade de São Paulo (USP), maior universidade pública do país, que, em 2003, apresentava somente 34% de mulheres docentes em seu quadro de professores ativos, e conclui que a inserção e igualdade das mulheres nos setor de ciência e tecnologia ainda não é realidade no país. Em Sergipe, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no ano de 2009 as mulheres representavam 43,2% do quadro de docentes (CRUZ, 2012).

Na verdade tem havido uma expansão da escolaridade das brasileiras e, segundo Bruschini (2007), a escolaridade das mulheres brasileiras é maior que a dos homens, e aponta que entre os/as brasileiros/as trabalhadores/as com 11 anos ou mais de estudo, 41,2 % são mulheres e 31% são homens. A escolha das mulheres tem sido por áreas consideradas femininas como Educação (81% de mulheres), Saúde e Bem-Estar Social (74%), Humanidades e Artes (65%). A área de Ciências, Matemática e Computação (39,1%) e a área de Engenharia, Produção e Construção (29,5%), continua reduto masculinos.

Em áreas como a Física, a Engenharia e a Computação, a entrada das mulheres ainda encontra diversos obstáculos, dificultando a equidade de gênero (CABRAL, 2006, p. 4). Para a autora, nas áreas da Medicina e da Biologia houve não somente um grande aumento da representatividade, mas também do *status* da mulher. Segundo dados apresentados pelo CNPq, as pesquisadoras estão menos representadas nas áreas de Engenharia e Ciências da Computação (25,36%), seguida das Ciências Exatas e da Terra (31,62%), com tendência ao equilíbrio entre homens e mulheres nas áreas das Ciências Biológicas, da Saúde e Sociais Aplicadas, já nas Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes há predominância de mulheres.

A história das mulheres está permeada de exclusões, inclusões, avanços e segregações. Exclusão do acesso à educação, depois o direito à educação, acesso a diversas áreas do conhecimento e mais dificuldades em outros que se mantiveram como redutos masculinos (CARVALHO, 2006). A autora realizou um levantamento quantitativo das matrículas nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba comparando os períodos de 1961-1976 ao período de 2000-2005. No primeiro período, o percentual de mulheres era de 46%, no segundo período encontrou 50,7% de matrículas femininas, porém percebeu que a divisão por área continua trazendo redutos masculinos nas áreas da Engenharia Civil, Mecânica, de Produção, Agronomia, Física, Matemática e Filosofia.

Na realidade sergipana, Cruz (2012) realizou levantamento de matrículas na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2008, no segundo semestre, e encontrou 56,5% de matrículas femininas, sendo que os cursos que receberam a maioria delas eram da área de Ciências Humanas seguida pelas Ciências Biológicas e Saúde. Nesta pesquisa também se confirmou um número reduzido de mulheres nas ciências exatas, com apenas 30,09%.

Nessas áreas, que por longo tempo, foram consideradas como atividades masculinas, e às mulheres era dada total invisibilidade, evidencia-se, segundo Cruz; Lima; Santos Filho (2013), um perfil androcêntrico. De forma que se torna imprescindível um maior ingresso das mulheres como forma de resistência às relações desiguais. Mas, o objetivo não é defender a ideia de dominação masculina, como se nas relações, desiguais entre homens e mulheres houvesse um dominado e outro dominante. Louro (1997) propõe uma desconstrução dessa ideia de uma relação de mão única, e observa que o poder se manifesta em várias direções, nas microrrelações entre homens e mulheres que são também de diversas classes, raças, religiões, etc., que podem provocar arranjos diversos destoando da noção de dominação masculina sobre a mulher.

Não se deve perder de vista que a divisão das carreiras entre os gêneros é transitória e que vem sofrendo mudanças ao longo dos tempos, e, apesar das permanências, como é o caso da manutenção de guetos, tanto masculinos como femininos, este fato também, mesmo que mais lentamente, vem sofrendo transformações (KELLER, 2006; CARVALHO; RABAY, 2013).

Assim, partindo da premissa de que não há mais barreiras formais para o ingresso da mulher, qual seria a explicação para a permanência de áreas como redutos femininos e masculinos nas carreiras de nível superior encontradas nas estatísticas apresentadas? Para Bourdieu (2014) são as antigas estruturas da divisão sexual do trabalho que determinam tanto as mudanças (aumento do número de mulheres no ingresso nas carreiras) como as

permanências (conservação de carreiras como redutos masculinos), e atuam através de três princípios: o primeiro seria que a função das mulheres é um prolongamento das atividades domésticas “ensino, cuidado e serviços”; a segunda que as mulheres não podem assumir posições de comando, sendo relegadas à função de ajudantes (subordinadas) e o último que concede aos homens “[...] o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas” (BOURDIEU, 2014, p. 131-132).

Segundo o autor, a escola, além de ser uma instância decisiva para a mudança, inclusão da mulher nas carreiras, ela é também uma instituição que perpetua a distinção dos gêneros, garantindo o trabalho de reprodução da ideia de que aos homens é atribuído um caráter mais nobre e mais sintético e às mulheres o mais analítico, prático e de menos prestígio. Ou seja, as mudanças visíveis no quadro de desigualdade de gênero oculta as permanências, mas “[...] a igualização de oportunidades de acesso e índices de representação não deve mascarar as desigualdades que persistem na distribuição entre os diferentes níveis escolares e, simultaneamente, entre as carreiras possíveis.” (BOURDIEU, 2014, p.126-127). Assim, para o autor, independente do espaço que ocupam, as mulheres carregam sempre um coeficiente simbólico negativo assim como a cor da pele é para os negros.

Para justificar essas permanências Bourdieu (2014) utiliza o conceito de *habitus*, como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, justificando a dificuldade da mudança da ordem do gênero. As meninas incorporariam, através de ordens reiteradas de seus pais, professores, colegas e de alguma experiência de mundo - numa ordem sexualmente ordenada, esquemas de percepção e avaliação, de difícil acesso à consciência -, a visão dominante que as fazem crer na naturalidade de suas escolhas, fazendo-as recusar carreiras de onde estão sistematicamente excluídas e escolher as que lhes estão destinadas. O autor compara a masculinidade a um *status* de nobreza, sendo assim as atividades realizadas pelo homem adquirem maior importância que as atividades realizadas pelas mulheres, mesmo que seja a mesma atividade:

Além do fato de que o homem não pode, sem derrogação, rebaixar-se a realizar certas tarefas socialmente designadas como inferiores (entre outras razões porque está excluída a ideia de que ele possa realizá-la), as mesmas tarefas podem ser nobres e difíceis quando realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis quando realizadas por mulheres, como nos faz lembrar a diferença entre um cozinheiro e uma cozinheira, entre um costureiro e uma costureira (BOURDIEU, 2014, p. 88).

Basta que a atividade seja realizada pelo homem para que sofra uma transfiguração de *status*. Além disso, para que as mulheres conseguissem entrar nas áreas masculinas, teriam que possuir pré-requisitos implícitos aos cargos que são talhados para homens, pois as

aptidões exigidas são sexualmente conotadas. E, mesmo quando as condições sociais geradoras dos *habitus* são eliminadas e os direitos são adquiridos (direito a voto, acesso formais a educação), ele permanece como força de autoexclusão ou vocação e substituem a exclusão formal.

Para superar esses *habitus*, Carvalho e Rabay (2011) sugerem que se invistam em políticas e práticas que neguem os estereótipos de gênero e a aceitação de valores femininos ligados ao “cuidado” e que seja incentivada a entrada de meninos e meninas em áreas de conhecimento contrárias à ordem do gênero, para promover um processo de desgendramento das carreiras. Para isso, seria necessário, dentre outras coisas, um investimento em formação docente inicial e continuada sobre a temática de corpo, gênero e sexualidade.

Ao tentar concluir esta seção – na qual se ensaia problematizar alguns argumentos teóricos sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades no campo da educação – sem a intenção de esgotar as temáticas, mas sim, estimular e provocar debates. No caminho percorrido até aqui foram feitos questionamentos e problematizações na tentativa de pôr em cena sua importância. Também é importante retomar a questão que abriu esta seção: *porque é importante discutir sobre corpos, gêneros, sexualidades na educação e nas licenciaturas?* Não para dizer que há uma resposta única e definitiva, mas para estimular a todos/as a buscarem suas próprias respostas. A desta pesquisa está ganhando forma e este é o momento para compartilhá-la.

Acredita-se que essas temáticas possuem o poder de perturbar, desestabilizar, de propor desconstruções e (des)aprendizagens. Nesta linha de reflexão, os desafios de incluir e debater sobre corpos, gêneros e sexualidades no campo da educação e na formação docente estão ancorados na ampliação da complexidade das análises sobre o campo educacional, a partir da perspectiva da alteridade e da diferença. O primeiro desafio é entender a importância e a necessidade de pesquisar mais acerca do corpo, do gênero e da sexualidade, para possibilitar entender essas temáticas para além da “estranheza” e “desvio”, ou seja, que os corpos sejam pensados simplesmente como corpos que podem ter diversas possibilidades de ser e estar no mundo. O segundo desafio é transcender (ou superar) as abordagens de gênero pautadas nos papéis, comportamentos, atividades e funções de homens e mulheres, para focar em uma abordagem relacional e performática dos corpos, além do binarismo e da dicotomia de gênero. O terceiro desafio é o desenvolvimento de uma formação inicial e continuada em gênero e diversidade sexual para gestores/as, docentes e demais profissionais das escolas.

### 3 DISCURSOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

Nesta seção, inicia-se uma análise das temáticas propostas nas estatísticas dos docentes e discentes da Instituição, quanto à divisão sexual do trabalho e na escolha dos cursos, a fim de compreender como estão se processando as relações de gênero e de poder presentes nesse *Campus* do IFS, bem como apresentar a Instituição. No segundo tópico, procede-se a uma revisão do currículo, com o intuito de conhecer se as diretrizes de funcionamento contemplam a temática sobre corpo, gênero e sexualidades.

#### 3.1 O IFS E SUA ESTRUTURA

Com o objetivo de conhecer as relações de gênero e de poder que permeiam a realidade do IFS/*Campus* Aracaju que podem atravessar as práticas formativas nas licenciaturas, apresenta-se o Instituto como campo de pesquisa.

O Instituto Federal de Sergipe foi criado de acordo com o Projeto de Lei 3.775/2008, mediante integração do “Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe” e da “Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão”. Porém, esta é uma instituição centenária que já passou por diversas reformas políticas de alteração de nomes e finalidades, tendo sido criada em 1º de maio de 1911 como Escola de Aprendizes e Artífices de Sergipe, voltada para o público proletário (IFS, 2014a).

Em 1930, recebeu o nome de “Liceu Industrial”, sem grandes alterações nas características. Em 1942, transformou-se em “Escola Técnica Industrial” e ampliou a oferta para o nível técnico equivalente ao secundário. Em 1958, a escola passou a ser uma autarquia federal, ofertando, além do curso profissional, também o ensino médio. Em 1998 foi transformada em “Centro Federal de Educação Tecnológica” (CEFET).

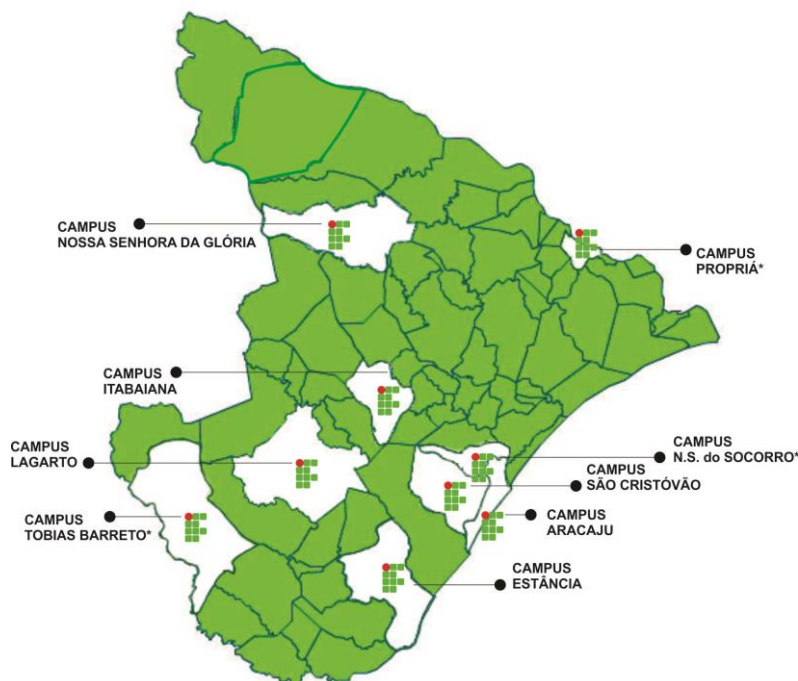
Em 1944, segundo Patrício (2003), foram criados cursos voltados para o público feminino: corte e costura e chapéus, flores e ornatos, mas, por causa do pequeno número de alunas formadas, esses cursos foram retirados da Instituição. Somente em 1959, com a implantação do Curso Técnico em Estradas, a Instituição recomeçou a receber mulheres estudantes.

A partir de 2003/2004, o *Campus* Aracaju, denominado CEFET, passou a ofertar os primeiros cursos superiores: Tecnologia em Saneamento Ambiental e Ecoturismo. Em 2006/2007, iniciou a oferta de Licenciatura em Matemática, e em 2008/09, Engenharia de

Produção Civil e Licenciatura em Química. Atualmente, além dos cursos superiores, o *Campus* oferta cursos na modalidade EaD e cursos presenciais técnicos integrados ao ensino médio em Alimentos, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Informática e Química; Técnicos Subsequentes em Alimentos, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Guia de Turismo, Hospedagem, Informática, Petróleo e Gás, Química e Segurança no Trabalho; além de ofertar cursos vinculados aos programas: PROEJA, PROFUNCIONÁRIO, PRONATEC e Mulheres Mil.

Sua Reitoria está instalada em Aracaju. O Instituto Federal de Sergipe é composto pela seguinte estrutura: Reitoria, *Campus* Aracaju, *Campus* Estância, *Campus* Itabaiana, *Campus* Lagarto, *Campus* Glória, *Campus* N. Senhora do Socorro (em construção), *Campus* Propriá, *Campus* São Cristóvão e *Campus* Tobias Barreto (ver Fig. 2). Atualmente, o IFS ministra educação regular profissional técnica de nível médio (para os concluintes do ensino fundamental, concluintes do nível médio e educação de jovens e adultos) e nível superior (licenciatura, bacharelado, tecnológico e pós-graduação *latu-senso*).

Figura 2– Mapa dos *Campi* do IFS



**Fonte:** <[www.ifs.edu.br](http://www.ifs.edu.br)>

Quanto ao corpo docente construiu-se uma caracterização do *Campus* Aracaju do IFS, a partir da base de dados do Q-Acadêmico (Sistema acadêmico utilizado pela Instituição), fornecido pela Pró-Reitoria de Ensino, no mês de julho de 2015. No total, são 193 docentes efetivos ativos, sendo 126 homens e 67 mulheres, ou seja, o número de homens é

praticamente o dobro do número de mulheres. Em pesquisa de 2012, Santos (2013) encontrou um total de 175 docentes dos quais 46 eram mulheres (ver tabela 1).

Tabela 1: Comparativo de Número de Docentes 2012-2015

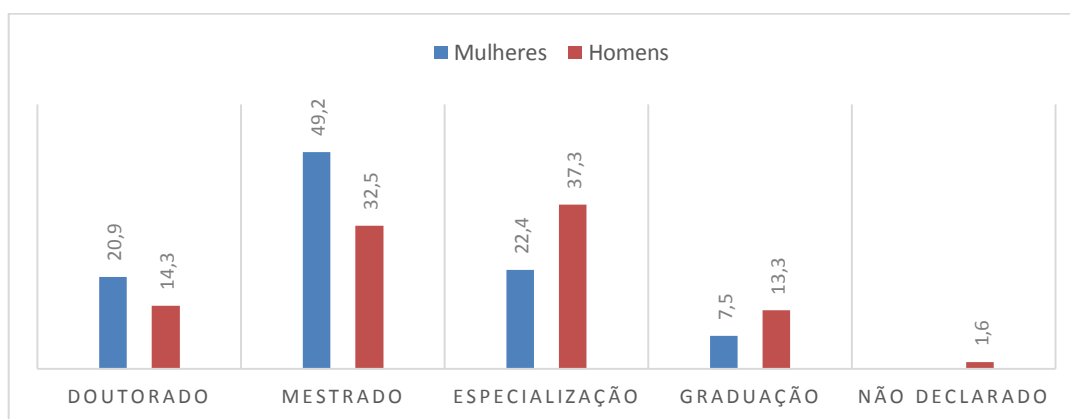
Sexo	2012	2015	Aumento (%)
Mulheres	46	67	45,7%
Homens	129	126	-2,3%

Fonte: Elaborada a partir de dados cedidos pela Pró-Reitoria de Ensino-IFS (2015) e pesquisa de Santos (2013)

É possível perceber que, apesar de o número de docentes mulheres continuar menor, houve um aumento de 45,7% nos últimos três anos enquanto no número de homens houve um decréscimo de 2,3%, demonstrando que as mulheres estão entrando maciçamente no mercado de trabalho na área das tecnologias.

Também foram colhidos dados sobre a qualificação dos docentes da Instituição e, apesar de estarem em menor número, as mulheres são proporcionalmente mais qualificadas: 20,9% possuem doutorado, 49,2% com título de mestrado, 22,4% com especialização e apenas 7,5% com graduação. Entre os docentes do sexo masculino o quadro é o seguinte: 14,3% possuem título de doutorado, 32,5% possuem título de mestrado, 37,3% possuem título de especialização, 14,3% possuem apenas graduação e 1,6% não declarados.

Gráfico 1–Titulação dos Docentes



Fonte: Elaborada a partir de dados cedidos pela Pró-Reitoria de Ensino-IFS (2015)

Segundo Cruz (2012), as qualificações na área educacional tornaram-se muito importantes para o trabalho docente. Particularmente, no âmbito dos institutos federais, a elevada titulação confere o reconhecimento social, além de incentivos institucionais. E, em consonância com os achados no âmbito nacional de Bruschini (2007), no IFS as mulheres apresentam vantagem com relação à qualificação, comparativamente aos homens, assim como na população geral brasileira.

Na tabela 2, é apresentada uma descrição dos cursos pelos quais cada coordenação é responsável:

Tabela 2 - Caracterização das Coordenações do IFS

	<b>Coordenações</b>	<b>Caracterização</b>
	Coordenação de Ciências Humanas e Sociais	Nível Médio Integrado
	Coordenação de Educação Física	Nível Médio Integrado
	Coordenação de Física	Nível Médio Integrado
	Coordenação da Construção Civil	Técnico em Edificações, Superior em Engenharia Civil.
	Coordenação de Química	Técnico em Química, Técnico em Alimentos, Licenciatura em Química. Também lecionam a disciplina Química para o ensino Médio.
	Coordenação de Saúde e Segurança	Técnico em Segurança do Trabalho
	Coordenação de Petróleo e Gás	Técnico de Petróleo e Gás
	Coordenação de Turismo e Hospitalidade	Técnico em Guia de Turismo e Tecnólogo em Gestão de Turismo.
	Coordenação de Hospitalidade e lazer	Técnico em Hospedagem
	Coordenação de eletrotécnica	Técnico em Eletrotécnica
	Coordenação de Informática	Técnico em Informática, Técnico em Rede de Computadores
	Coordenação de Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática, também lecionam a disciplina Matemática para o Ensino Médio.
	Coordenação de Eletrônica	Técnico em Eletrônica
	Coordenação de Meio Ambiente	Tecnólogo em Saneamento Ambiental
	Não informado	-

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Nas coordenações das licenciaturas em Matemática e Química, campo empírico desta pesquisa, constatou-se na primeira que o número de mulheres supera o de homens, são 11 mulheres e nove homens. Já na Matemática, o número de homens supera o de mulheres em mais de 100%, são 15 homens e 07 mulheres. Atualmente, os/as professores/as estão divididos entre 13 coordenações responsáveis por cursos de nível Médio e Superior (ver tabela 3).

Tabela 3—Divisão sexual do trabalho docente por coordenações

	<b>Coordenações</b>	<b>Mulheres</b>		<b>Homens</b>	
		Total	%	Total	%
1.	Coordenação de Ciências Humanas e Sociais	11	39%	17	61%
2.	Coordenação de Educação Física	1	25%	3	75%
3.	Coordenação de Física	1	33%	2	66%
4.	Coordenação da Construção Civil	11	33%	22	67%
5.	Coordenação de Química	11	55%	9	45%
6.	Coordenação de Saúde e Segurança	9	75%	3	25%
7.	Coordenação de Petróleo e Gás	0	0	5	100%
8.	Coordenação de Turismo, Hospitalidade e Lazer	9	60%	6	40%
9.	Coordenação de Eletrotécnica	0	0	15	100%
10.	Coordenação de Informática	3	18%	15	82%
11.	Coordenação de Licenciatura em Matemática	7	32%	15	68%
12.	Coordenação de Eletrônica	1	20%	6	80%



	Coordenações	Mulheres		Homens	
		Total	%	Total	%
13.	Coordenação de Meio Ambiente	4	33%	8	67%
	Total	67	35%	126	65%

**Fonte:** Elaborada a partir de dados cedidos pela Pró-Reitoria de Ensino-IFS

Com relação à variável sexo, na distribuição dos/as docentes em cada coordenação, observa-se a segmentação de setores. Em apenas três coordenações o número de mulheres excede o número de homens: a coordenação de Química, Saúde e Segurança do Trabalho e a Coordenação de Turismo e Hospitalidade e Lazer (para efeito de análise da distribuição por sexo nas coordenações, as coordenações de Turismo e Hospitalidade e Hospitalidade e Lazer foram consideradas como um só setor devido à semelhança de áreas).

As coordenações de Eletrotécnica e Petróleo e Gás não têm docentes mulheres. A distribuição acima, bem como a maioria de homens na docência corroboram a literatura sobre o domínio do homem na área tecnológica e nas ciências exatas. Na condição de Instituição técnica e tecnológica, o IFS ainda hoje é uma instituição de domínio masculino, onde os homens estão historicamente ligados à tecnologia e as mulheres a atividades não tecnológicas (CRUZ; LIMA; SANTOS FILHO, 2013).

O IFS caracteriza-se como uma instituição que busca desenvolver tecnologia tendo como missão:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica de qualidade, em diferentes níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, extensão, pesquisa e inovação para formação integral dos cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento socioeconômico e cultural (IFS, 2014a, p. 38).

Desta forma, o IFS, por se caracterizar como uma Instituição eminentemente tecnológica, apresenta historicamente uma grande concentração de homens.

As novas tecnologias e Engenharias, em suas múltiplas manifestações são campos caracterizados tradicionalmente como masculinos, excludente às mulheres, evidenciando-se um perfil androcêntrico, como: mecânica, eletrotécnica, eletrônica, florestal, agronomia, industrial, madeireira, civil, de alimentos, entre outras (CRUZ; LIMA; SANTOS FILHO, 2013, p. 178).

A contextualização do mundo é construída de forma dicotômica: cultura-natureza, mente-corpo, atividade-passividade, objetividade-subjetividade, associando o masculino à primeira parte (a cultura, a mente, a atividade e a objetividade) e o feminino à segunda parte (natureza, corpo, passividade, subjetividade). No setor de Informática, a competência técnica da mulher é constantemente questionada e “[...] as características intrínsecas da sociedade

patriarcal geram desconfiança sobre a capacidade das mulheres desenvolver-se particularmente no campo da ciência e da tecnologia.” (CRUZ; LIMA; SANTOS FILHO, 2013, p. 174). Dessa forma, torna-se imprescindível a participação feminina nesses espaços, como forma de subverter os espaços antes ocupados somente por homens.

O setor da Construção Civil, considerado um gueto masculino, com maioria de homens, é constituído em um terço (33%) por mulheres. Existem também poucos setores, com maioria de mulheres ou com um número próximo ao equilíbrio em várias outras áreas, demonstrando que elas têm conquistado “[...] áreas profissionais de prestígio [...]” (BRUSCHINI, 2007, p. 550), inserindo-se em espaços historicamente masculinos (conforme na tabela 2).

As coordenações de maioria feminina como a de Química (55%), Saúde e Segurança no Trabalho (75%) e Turismo, Hospitalidade e Lazer (60%), também são áreas de cursos técnicos profissionalizantes. Contudo, os cursos de Turismo, Hospitalidade e Lazer inserem-se nas Ciências Humanas e Sociais, nos quais já há maioria de mulheres. No curso de Química do IFS/*Campus* Aracaju, as mulheres superam a quantidade de homens, mesmo sendo uma área pertencente às Ciências Exatas, um território historicamente considerado masculino.

Com relação à Coordenação de Ciências Humanas e Sociais, uma das áreas do IFS que engloba os professores das disciplinas dos cursos de Nível Médio, 39% dos docentes são mulheres comparativamente a 61% dos homens. Conforme a literatura, essa área é considerada como reduto de mulheres, entretanto, no IFS ocorre o fenômeno contrário.

Essa “propensão” dos homens para a área de exatas e das mulheres para área de humanas e sociais, tão fortemente naturalizada, é, na verdade, produzida, inclusive e principalmente na escola, como se pode exemplificar a partir da pesquisa de Cardoso e Santos (2014), onde se observou que a professora estimulava somente os meninos a participarem da aula de Matemática e menosprezava as meninas, levando os pesquisadores a concluírem que a experiência feminina não fazia parte do currículo de Matemática. Encontrou ainda um discurso generificado, que fazia parte das aulas, com “[...] um investimento para que meninas sejam do lar, brinquem de bonecas e estejam dispostas para o casamento heterossexual” (CARDOSO; SANTOS, 2014, p. 348). A escola deixa marcas nos corpos e os ensina a usá-lo de determinada forma.

Louro (1997) acrescenta que o ambiente escolar ensina as meninas a obedecerem, e a serem dóceis. Todas as ferramentas e estratégias da escola produzem meninos e meninas, resultando na produção de desigualdades, hierarquias totalmente relacionadas às redes de

poder presentes na sociedade (LOURO, 1997). Todos esses fatos cooperam para o número reduzido de mulheres na área de Ciências Exatas, visto que se sustenta como área que valoriza a objetividade, a racionalidade, características produzidas e reforçadas nos meninos.

Quanto ao corpo discente, no primeiro semestre letivo de 2015, foram solicitadas as informações na Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) que apresentou prontamente os dados obtidos também pelo Sistema Acadêmico utilizado pelo IFS, o Q-Acadêmico. O *Campus* Aracaju possuía 3.705 estudantes matriculados; desse total 1.703 são mulheres, ou seja, 46%, em contrapartida, apresenta a presença de 2002 homens, 54%. Divididos nas quatro modalidades em que oferta cursos: Integrado (Curso de Ensino Médio regular integrado a um Curso Técnico); EJA (Curso de Ensino Médio regular integrado a um Curso Técnico para jovens e adultos); Subsequente (Curso Técnico de Nível Médio) e Graduações.

Com esse percentual de presença feminina, percebe-se um equilíbrio na matrícula no que diz respeito ao sexo e constata-se que a Instituição atrai tanto mulheres como homens. Porém, quando se visualiza a divisão sexual por modalidade e por curso encontram-se discrepâncias:

Tabela 4– Caracterização dos Discentes quanto ao Sexo

<b>Subsequente</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>
Eletrotécnica	21	10%	182	90%
Eletrônica	8	6%	121	94%
Edificações	138	46%	164	54%
Alimentos	88	85%	16	15%
Guia de Turismo	72	73%	27	27%
Hospedagem	56	73%	21	27%
Rede de Computadores	8	11%	67	89%
Segurança no trabalho	211	57%	160	43%
Petróleo e gás	45	30%	103	70%
Química	57	51%	55	49%
Total	704	43%	916	57%
<b>Integrado</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>
Alimentos	117	82%	26	18%
Edificações	74	46%	87	54%
<b>Integrado</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>
Eletrônica	13	12%	96	88%
Eletrotécnica	14	11%	118	89%
Informática	52	34%	99	66%
Química	93	62%	57	38%
Total	363	43%	483	57%
Desenho da construção civil	43	47%	49	53%
Hospedagem	55	76%	17	24%

<b>Integrado (EJA)</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>
Total	98	60%	66	40%
<b>Graduação</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>
Gestão de Turismo	138	68%	65	32%
Saneamento Ambiental	98	51%	93	49%
Lic Matemática	86	49%	91	51%
Lic. Química	108	64%	61	36%
Eng. Civil	108	32%	227	68%
Total	538	50,05%	537	49,95%

**Fonte:** Elaborada a partir de dados cedidos pela Pró-Reitoria de Ensino-IFS (2015).

Observa-se que o número de mulheres é consideravelmente maior que o de homens nos cursos Alimentos (Integrado e Subsequente), Guia de Turismo, Hospedagem (Integrado e Subsequente), Segurança no Trabalho, Química, Gestão de Turismo, Licenciatura em Química. E os cursos onde a presença feminina é muito pequena: Eletrotécnica, Eletrônica ambos nas modalidades Integrado e Subsequente. Nesses cursos, a presença de alunas é tão reduzida como a presença de professoras por se tratar da área das Ciências Exatas e Tecnológica que é, segundo a literatura, um reduto masculino. Isto ocorre segundo Bourdieu (2014), porque a ocupação das mulheres tem concentração maior em áreas de correspondência com o serviço doméstico, de vestuário, de cuidados e serviços.

Quanto aos/as discentes participantes da pesquisa, buscou-se investigar quais disciplinas estavam cursando e estatísticas dos cursos, estes apresentam a configuração conforme tabela 5:

Tabela 5 – Caracterização dos Discentes de Lic. em Matemática e Química 2015/1

<b>PERÍODO</b>	<b>Licenciatura em Matemática</b>				<b>Licenciatura em Química</b>			
	<b>Feminino</b>	<b>%</b>	<b>Masculino</b>	<b>%</b>	<b>Feminino</b>	<b>%</b>	<b>Masculino</b>	<b>%</b>
1º	26	44,8	32	55,2	32	57,1	24	42,9
2º	2	25	6	75	23	54,8	19	45,2
3º	5	45,5	6	54,5	10	58,8	7	41,2
4º	30	60	20	40	5	83,3	1	16,7
5º	12	48	13	52	25	80,6	6	19,4
6º	2	13,3	13	86,7	4	57,1	3	42,9
7º	6	85,7	2	14,3	7	100	0	0
8º	3	100	0	0	3	100	0	0
9º	0	-	0	-	0	0	1	100
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>48,6</b>	<b>91</b>	<b>51,4</b>	<b>108</b>	<b>63,9</b>	<b>61</b>	<b>36,1</b>

**Fonte:** Elaborada a partir de dados cedidos pela PROEN-IFS (2015).

Ao analisar a tabela 05, percebe-se que no curso de Matemática o número de homens e mulheres está equivalente na maioria dos períodos, mas no total geral apresenta maioria de

homens com uma margem de diferença muito pequena de 2,8%, já no curso de Química há um número maior de mulheres com 63,9%, considerando o número total de alunos/as matriculados/as. Percebe-se que na Licenciatura em Química tanto o número de docentes quanto de estudantes mulheres é maior que o número de homens, diferente das estatísticas encontradas na literatura apresentada (CABRAL, 2006 e CARVALHO, 2006, CRUZ, 2012). No IFS os cursos de Matemática e Química não são espaços eminentemente masculinos, apesar de voltado para as Ciências Exatas, pois as mulheres já se encontram equiparadas em número na Matemática e em Química e já superaram o número de homens. Tal fato contribui para desconstruir a ideia de que somente homens preferem cursos da área das Ciências Exatas.

É importante notar que, mesmo em cursos considerados redutos masculinos, há presença, mesmo que pequena, de mulheres. E mesmo em cursos onde só há docentes masculinos, existe a presença de discentes femininas, como é o caso de Segurança do Trabalho e Eletrotécnica. Mais adiante retornar-se-á a esta discussão, a partir das discussões realizadas no grupo focal, principalmente enfocando as licenciaturas.

Nesta seção, procura-se fazer uma apresentação do IFS, mostrando sua história e constituição atual, bem como uma caracterização de seus docentes e discentes a fim de oferecer uma visualização ampliada do campo de pesquisa e trazer dados relevantes para a investigação sobre gênero e outras temáticas relacionadas.

### 3.2 A INCLUSÃO DAS TEMÁTICAS DE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFS

Nos últimos anos, a discussão de gênero na formação inicial de professores/as tem levado a muitas reflexões quanto ao modo de organizar o currículo para formar professoras e professores nessa temática. Além disso, surgem outras discussões como o silêncio e as aprendizagens generificadas que são possibilitadas pelas práticas curriculares.

Neste tópico, procedeu-se à análise dos documentos oficiais produzidos para direcionar o dia a dia dos cursos de Licenciatura em Química e Matemática do Instituto Federal de Sergipe (IFS), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), quanto à presença das temáticas do corpo, gênero e sexualidades, e também a prática do dia a dia com relação a essas temáticas para compreender de que forma o tema é percebido e desenvolvido pela instituição. Para tanto, serão utilizadas algumas categorias, com o intuito de atender aos objetivos e, ciente deles, os documentos oficiais e os textos produzidos no grupo focal e entrevista foram lidos e relidos, para que

fossem selecionadas três categorias: perspectivas de inclusão da temática corpo, gênero e sexualidade nas licenciaturas; perspectiva de currículo e subjetivação do sujeito.

Com relação ao PPC e ao o PPPI, estes regulamentam sua construção e preconizam que devem refletir “[...] as demandas socioantropológicas, psicológicas, epistemológicas e pedagógicas [...]” (IFS, 2014a, p. 14) e acrescentam que deve conter os conhecimentos necessários para atuação profissional; para tanto, o currículo deve ser operacionalizado de forma que seja fomentada “[...] a construção de aprendizagens significativas e viabilizem a articulação e a mobilização de saberes, estabelecendo um relacionamento ativo, construtivo e criador com o conhecimento” (IFS, 2014a, p.14).

Os PPC são documentos que apresentam uma complementaridade, sendo o PPPI mais amplo, abrangendo todas as modalidades e todos os cursos da instituição e o PPC voltado para a regulamentação do funcionamento de um curso específico. Analisaremos o PPC dos cursos que são objeto da pesquisa: Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química, ambos aprovados no dia 02 de outubro de 2014 pela Resolução 84 do Conselho Superior do IFS.

Para essa análise abandonou-se a ideia de que o corpo, gênero e a sexualidades possuem um caráter biológico e universal que gera todas as diferenças entre homens e mulheres ou ainda como o alicerce que a cultura utiliza para produzir as diferenças, passando a encará-lo também como uma construção cultural, social, educacional e linguística, produzido e produtor das relações de poder (MEYER, 2010).

A partir desse panorama teórico traçado até aqui percebe-se quão complexa é a abordagem da temática de corpo, gênero e sexualidades na escola e na formação inicial docente, mas que já vem sendo idealizada há algum tempo de forma que se pode imaginar que as escolas, ou ainda a prática docente se apropriaram de algum modo do tema. Nesse sentido, a análise do currículo da Instituição pode ampliar o olhar sobre essa discussão, demonstrando se houve alguma forma de apropriação das temáticas apresentadas nos documentos que regulamentam o funcionamento dos cursos. Assim como também examinar-se-ão as formas pelas quais o gênero atravessa o currículo. Cabe também esclarecer que não se entende o currículo dividido em duas dimensões, ou seja, a ideia de que existe um currículo no papel e outro em ação, ambos existem e se completam no mesmo currículo.

### 3.2.1 Perspectivas de Inclusão das Temáticas de Corpo, Gênero e Sexualidades nas Licenciaturas

As questões de currículo estão atreladas às questões de raça, sexualidade e religião (APPLE, 2002). Assim, trazem também a reflexão sobre qual o conhecimento que tem mais valor ou ainda o conhecimento de quem tem maior valor? Também é possível perguntar qual o conhecimento sobre corpo, gênero e sexualidades tem dirigido o currículo do IFS.

Como o PPPI foi produzido para abarcar toda a instituição e seus cursos: Ensino Médio, Ensino Técnico de Nível Médio, Ensino Tecnológico de Nível Superior, Bacharelado e Licenciaturas, cabe considerar que será analisado apenas o teor geral e, especificamente, os conteúdos referentes ao objeto de análise: as licenciaturas. Mas, merece destaque que a maior parte do PPPI faz referência à educação profissional e percebe-se pouca preocupação com a formação docente, ocupando pequenos espaços em sua constituição. Assim também na missão a licenciatura não é destaque:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica de qualidade, em diferentes níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, extensão, pesquisa e inovação para formação integral dos cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento socioeconômico e cultural (IFS, 2014a, p. 38).

Tendo em vista que o Estado tem o dever de promover educação com o objetivo de formar o cidadão, o PPPI enfoca seu caráter de preparação para o trabalho por se tratar de uma instituição que oferece cursos técnicos e tecnológicos.

A Lei 9.394/96 incumbiu as escolas e as instituições de ensino superior a elaborarem e executarem uma proposta pedagógica, definindo suas normas de gestão democrática de acordo com suas peculiaridades, diz ainda que os/as docentes deverão participar da elaboração e também cumpri-la, bem como a comunidade escolar. Em obediência à Lei, o IFS elaborou seu PPPI a partir da metodologia participativa, envolvendo professores, alunos, técnicos administrativos em educação, gestores e comunidade (incluindo os pais e/os responsáveis dos/as alunos/as) de todos os *campi* em funcionamento em 2014 (Aracaju, Estância, Glória, Itabaiana, Lagarto e São Cristóvão). O processo de construção do PPPI foi realizado de maneira coletiva como forma de contemplar as pluralidades de discussões existentes em seu espaço. Essa construção enfatizada como coletiva no próprio documento leva a questionar quais vozes foram realmente ouvidas? Quais foram evidenciadas no processo? Quais sujeitos podem se identificar com este documento?

Como intuito de responder aos questionamentos retro, listaram-se 41 deliberações coletivas, mas apenas duas falam sobre a diversidade, uma que trata da adequação arquitetônica dos *Campi* e a outra sobre a “[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.” (IFS, 2014a, p. 24). A existência de um número tão pequeno de deliberações sobre o tema demonstra um grau ínfimo de preocupação quanto à preparação da equipe com a qualificação.

Merece destaque a compreensão da Instituição de que educação inclusiva não trata apenas de pessoas com deficiência “[...] mas também, diversos grupos excluídos historicamente como negros, índios ou quilombolas, mulheres, alunos de escola pública e pessoas com deficiência” (IFS, 2014a, p. 51). Mesmo que, inicialmente, o PPPI apresente um conceito mais amplo de inclusão, que é um ponto positivo para a Instituição, registra-se que não aborda a diversidade sexual nas categorias de excluídos. Quando os documentos legais silenciam quanto a questões importantes como esta, ocorre a permissão para rejeitar os corpos e as sexualidades que não são considerados normais. Esse silêncio está presente em todo o documento, o qual, apesar de se colocar em respeito às diferenças, não as cita, descreve ou aponta, e mesmo quando aponta os participantes da diversidade, deixa muitos de fora, ficando a critério do entendimento de cada um, levando em geral a uma educação discriminadora e naturalizadora.

Ao mesmo tempo, no PPPI, há a necessidade de respeito às diferenças durante o processo de aprendizagem e fica patente a preocupação com a adequação de seus métodos à diversidade e mais, “[...] se propõe a re(formular) as práticas pedagógicas, resultando assim, numa ruptura de paradigmas e estereótipos instituídos nos sistemas escolares” (IFS, 2014a, p.52). Apesar de não mencionar diretamente as temáticas que objetiva a explorar, corpo, gênero e sexualidades, de forma direta, traz a preocupação que corrobora com as proposições crítica e pós-crítica, visto que se propõe a romper com um padrão pré-estabelecido com relação à diversidade e busca não somente a tolerância com o outro, mas uma reformulação de suas práticas prevendo, inclusive, questionar e extrapolar paradigmas vigentes; é possível fazer uma extrapolação e montar um paralelo com a discussão de Carvalho (2003) quando enfatiza a importância da formação docente para que haja questionamento e mudança de postura frente às normas vigentes.

Mesmo quando no PPPI é reservado um tópico somente para inclusão, no qual são listados os grupos sócio-historicamente excluídos, vistos anteriormente, trazendo a necessidade de reformulação das práticas para que haja respeito à diversidade, o documento



deixa espaços, silenciamentos que favorecem as normatizações. Porém, não se deve retirar o mérito do documento em ressaltar a diversidade não a restringindo a datas comemorativas ou, ainda, na invisibilidade disciplinada pelos sujeitos e mecanismos da Instituição, mas problematiza-a, reconhecendo que os sujeitos poderão exercer o direito à diferença. E, ainda, quando cita que se deve “[...] estimular atitude de inclusão na comunidade interna e externa de modo que as pessoas, em seu percurso, adquiram conhecimentos profissionais e também uma formação humana pautada na ética, na solidariedade e no respeito às diferenças [...]” (IFS, 2014a, p. 53), dá ênfase à postura política e ética, segundo a qual todos/as têm direito ao respeito e à dignidade, quer sejam mulher/homem, porém resta saber se estão nesse rol as categorias silenciadas como homossexuais/bissexuais, travestis, transexuais, dentre outros.

No quesito Responsabilidade Social do IFS, o documento destaca que a inclusão social ocorrerá a partir da educação fornecida para o trabalho, mas não explica o processo pelo qual acontecerá essa educação, os mecanismos de atração e manutenção dos/as estudantes, e mais, de que conhecimentos e aprendizagens serão munidos os futuros professores para lidar com as questões da diversidade no dia a dia.

O PPPI teve como base o Artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O documento apresenta uma preocupação em questionar as relações sociais estabelecidas pela sociedade ao longo da história e, como Bourdieu (2014), Silva (2008) e Carvalho (2003), acredita que a escola pode ser, não somente o local de produção e reprodução das relações sociais que oprimem o “diferente”, mas também espaço propício para mudanças, questionamentos e transformações da realidade. Essa concepção fica clara quando apresenta que os/as sujeitos/as participantes da atualização do PPPI acreditam que a função social do IFS é “[...] contribuir com as transformações, atuando criticamente para reconstruir as representações que os sujeitos têm da realidade, de modo a promover a mudança de postura e de prática diante dessa realidade” (IFS, 2014a, p. 40).

Para confirmar essa visão o documento traz também como um problema a ser enfrentado pela sociedade e pela Instituição a “[...] imposição de valores de determinados grupos sociais [...]” (IFS, 2014a, p. 39), ou seja, reconhece que existem interesses diferentes nas diversas classes sociais e também valores tomados como verdades que naturalizam e normatizam as condutas de acordo com modelos de corpos, gênero e sexualidades biologizantes e consideradas normais.

O PPPI apresenta nas páginas iniciais a citação de C.F. Comênius: “Uma das maiores violências que se pode fazer a um ser humano é negar-lhe um horizonte de futuro, uma perspectiva de vida, um projeto onde ele possa se incluir” (IFS, 2014a, p. 4). A frase descreve a necessidade de inclusão para todos/as, mostrando uma postura, no mínimo, de que todos os seres humanos têm direito a fazer parte do projeto educativo do IFS. Porém, cabe perguntar: afinal quais os sujeitos, fazem parte desta categoria “todos” para a Instituição?

Quanto ao PPC, tanto nos objetivos quanto no perfil profissional da licenciatura em Matemática não são tratadas a importância da preparação do professor para trabalhar com a temática da diferença em sua prática diária de sala de aula, tratando apenas de competências para o ensino da Matemática, descolando-se da realidade social, histórica e cultural, negando a importância de se inserir uma prática docente mais questionadora.

A temática do corpo, gênero e sexualidades, numa primeira apreciação parece estar mais associada à disciplina Ciências do Ensino Fundamental, à Biologia no Ensino Médio e à Educação Física, ou, pelo menos, é assim que a maioria das escolas coloca em prática. Porém, como a temática é uma construção social, cultural e histórica que permeia todos os espaços da escola, todo lugar onde há relação social é lugar para problematização, independente da disciplina, função ou hierarquia. Com isso não há a pretensão de transformá-los nos aspectos mais importantes das relações sociais, mas não podem ser ignorados, visto que também configuram as sociedades.

Sendo assim, cabe lembrar que os PCNs, apesar de não se revestirem de documento de obrigatoriedade, podem servir de referência para a prática docente, podendo ser abordados nas licenciaturas, visto que nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013 existe a obrigatoriedade de incluir a temática de sexualidade, relações de gênero e diversidade sexual nos PPPs que claramente não foi atendida no documento do IFS. Além disso, também nos PPCs não há menção direta à temática que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013, espera-se a inclusão das discussões de gênero nos programas de formação docente, tendo em vista que o professor deve ter preparação para lidar com a temática em sala de aula. Mesmo tendo surgido em data posterior ao PPPI aqui analisado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica podem se tornar um suporte e deveriam configurar a reformulação dos documentos do IFS, visto que tratam da necessidade da inclusão do gênero e da sexualidade nos programas de formação de professores.

Para Dias e Oliveira (2015), mesmo quando a escola se mostra aberta, ainda há o processo de exclusão, mesmo sendo a escola um local de socialização, a normatização dos corpos é priorizada, os espaços femininos e masculinos são demarcados. Por isso:

Os estudos de gênero vêm também pressionar a escola a assumir sua posição como um espaço coletivo, sua condição de espaço público de embate dos problemas sociais, de acolhimento aos vulneráveis e aos marginalizados e promoção do respeito à diversidade (DIAS; OLIVEIRA, 2015, p. 268).

Nessa direção, buscou-se em ambos os PPC e foi encontrada na estrutura curricular, a Disciplina obrigatória “Educação e Diversidade” que apresenta a seguinte ementa:

Cultura como expressão dos diferentes grupos humanos. Igualdade, diversidade e diferença. Diversidade étnico-racial brasileira com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros. Educação do campo. Educação ambiental. Educação em direitos humanos. A ética frente as diferenças. Abordagens metodológicas para a educação dos alunos com deficiências. Políticas públicas de inclusão (IFS, 2014c, p. 32).

A partir da leitura da ementa, apreendeu-se que a temática da diversidade faz parte do currículo, mesmo que a temática corpo, gênero e sexualidades não apareça de forma explícita, já “poderia” estar contemplado entre vários itens listados acima. Cabe destaque que a temática gênero e sexualidades está presentes na bibliografia complementar:

3-JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. – Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2009. 455 p. (Coleção educação para todos. 32).  
5-HENRIQUES, Ricardo ... [et al.] (Orgs.). **Gênero e Diversidade Sexual na escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos – Caderno Secad nº 4. Brasília: SECAD/MEC, 2007 (IFS, 2014c, p. 32).

A disciplina Educação e Diversidade está em consonância com as contribuições de Bourdieu (2014) e Carvalho (2003), que defendem gênero como conteúdo a ser ensinado na formação docente, pois acreditam que a escola possui os meios necessários para a mudança na relação entre os sexos, mas, para isso, a temática deveria estar demarcada claramente na listagem de conteúdos (ementa). Apesar do grande avanço que representa a inclusão de uma disciplina sobre diversidade, percebe-se que conteúdos como gênero e sexualidade não foram contemplados de forma explícita; tal fato demonstra que o PPC não traz a preocupação real de tratar sobre o tema, e este “desinteresse” mostra a seleção realizada para compor o currículo que é resultado de escolhas para a formação do perfil de um/a professor/a considerado/a ideal pelo IFS, depreendendo-se daí que tal conteúdo não foi considerado essencial para constar no documento formal. Não se pode perder de vista que questões referentes à sexualidade e temáticas relacionadas circulam de forma não oficial e, para Louro (2008), esse discurso é a

normatização heterossexual que regula a sexualidade, demarcando a permanência do discurso de normalidade, incluindo determinados sujeitos e excluindo outros. Como resultado, essa deficiência aparece na fala dos estudantes:

Essa disciplina Educação e Diversidade pra mim foi exclusivamente a questão da acessibilidade, de aceitar a criança com deficiência (ELIANE).

Mas eu acho, porque que foi assim, a professora era de Libras então ela botou Educação e Diversidade pra inclusão [...] o que aconteceu nessa disciplina foi que o tema era educação e diversidade, só que a zona de conforto era a questão da inclusão dos deficientes visuais porque ela era membro da Sociedade Brasileira de Libras, então ela já trabalhava com isso (BIA).

Neste contexto, é possível perceber que um dos espaços que poderiam ser constituídos para discussão das diferenças, incluindo o conhecimento sobre corpo gênero e sexualidades não foi utilizado para tal. Esses/as estudantes, que estão no último ano do curso, serão formados/as professores/as, desconhecendo como essa temática poderia ser tratada, discutida, debatida ou problematizada. A responsabilidade sobre a apreensão do conteúdo fica transferida para esses/as alunos/as que, após a formatura, poderão ou não procurar formação continuada na área. No entanto os/as próprios/as estudantes têm dúvida da relevância do conteúdo na formação:

Eu acho que o professor crê que isso é assunto pra Ensino Médio porque que lá que é formação do ser humano. É a minha opinião. É na adolescência que a pessoa tá se descobrindo (CARLOS).

Mas é incoerente sabia, porque eu vou ser professora do ensino médio e se eu não tiver aparato pra tratar desse assunto? Sem bagagem? Como é que eu vou passar pro meu aluno coisas que eu não sei? (ELIANE).

Mas, nesse caso, caberia a discussão na nossa realidade na matéria de Educação (CARLOS).

Nessa discussão encontraram-se elementos na própria fala dos/as estudantes para a importância da abordagem do gênero na formação docente, que há necessidade de se construírem instrumentos para discussão na Educação Básica. Outro ponto curioso é a fala de Carlos quando aponta que o ser humano se forma na adolescência, considerando que depois dessa fase não há mais transformação ou, ainda, está considerando que a proposta de inserir a discussão de gênero para a educação está no sentido de auxiliar o estudante em suas descobertas. Parece entender que falar de gênero se resume a Educação Sexual, que é uma modalidade importante, mas que não resume tudo. Falar de gênero na formação inicial docente sempre gera inquietações, principalmente por se ignorar que o currículo escolar é

generificado, pois a escola incorpora práticas de pensar e agir com relação ao gênero que se naturalizam e impedem de perceber que produz meninos e meninas de formas diferentes.

Já nas palavras da professora atual da disciplina, o fato da temática não ter sido citada na ementa não impede que seja trazida para a sala de aula:

Eu percebi que na ementa não tem, mas não é por não estar que eu não vou citar e até porque os outros artigos eles envolvem quando eu digo o quê que a diversidade trabalha, então fala da escolaridade, fala da etnia, fala do gênero, fala da sexualidade, então faz este apanhado, vai citando, mas não aprofundado (PROFESSORA).

A professora ministrou pela primeira vez essa disciplina de forma intensiva no semestre passado, como “disciplina de verão”, e, no momento da entrevista, estava ministrando novamente de forma regular. Ao mesmo tempo lamenta que o tema não está na ementa, pois, durante o planejamento, não pôde reservar espaço para a discussão:

A gente não tem a temática que fala de gênero na ementa, mas a gente discutiu assim por cima e como eu disse *né*, foi uma forma brusca de 2014, já no final, foi tudo cronometrado pra cada dia uma temática da ementa, mas fiquei incomodada sim, foi muito pouco, pouco assim, dentro da realidade, mas a gente discutiu ainda, a gente trouxe algumas experiências dessa questão (PROFESSORA).

Nas duas falas da professora percebe-se que, apesar de falar em enfocar a temática, ela não tem destaque, ou foi vista de forma aligeirada, ou ocupou pouco espaço por não ter sido contemplada na ementa. Ou seja, mesmo que existam profissionais que reconheçam sua responsabilidade, mas que não estejam aptos/as para trabalhar com a temática, vão trazendo pouca contribuição quanto à conscientização sobre a diferença na escola. Fica, então, a questão: como trabalhar a temática do corpo, gênero e sexualidades, conferindo-lhe a devida importância, se o documento formal não abre espaço devido para uma discussão? Segundo Carvalho (2003), são conceitos que os/as professores/as têm dificuldade de compreender, dado o histórico de explicações binárias e biológicas arraigadas ao senso comum, principalmente quando deixadas para a formação continuada, dada as complexas condições da prática docente, lembrando que a reprodução do discurso biológico, dicotômico de gênero não ocorre de modo explícito, mas sutilmente e de forma automática toma conta da ação docente.

Uma experiência que teve êxito pode ser constatada na pesquisa de Castro (2016) que analisa a disciplina “Tópicos Especiais Gênero, Sexualidade e Educação” na formação inicial de Pedagogia de uma universidade pública federal, onde as estudantes ressignificaram seu cotidiano a partir da problematização dos significados hegemônicos ligados ao gênero e à sexualidade realizada nas aulas. Este exemplo mostra que é possível introduzir a temática ainda na formação inicial com o objetivo de fomentar a discussão e preparar os/as estudantes

para a prática docente. Outra experiência exitosa pode ser encontrada na pesquisa de Souza (2016), num curso de formação docente ofertado por docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus Jequié*(BA), que contou tanto com professores da Educação Básica como com graduandos/as. Nessa experiência, os/as cursistas trabalharam na compreensão da temática do gênero e sexualidade e puderam desconstruir discursos normatizadores de gênero, e alcançar melhor compreensão da diversidade sexual. Tais exemplos mostram que é possível, e mais que isso, é necessária a introdução da temática na formação docente.

Sendo assim, cabe ainda o questionamento quanto à efetividade de concentrar toda discussão necessária sobre todas as diversidades (gênero, raça, classe, deficiências e outras), em apenas uma disciplina ministrada no primeiro período do curso, quando o/a estudante ainda não tem a compreensão de seu papel como docente. Levando em conta as múltiplas diversidades existentes, como caberiam todas numa só disciplina? Cabe também questionar acerca da formulação desses documentos, quem foram os/as elaboradores/as, qual a formação desses sujeitos e mais, se têm alguma familiaridade com a temática de gênero e qual compreensão sobre a importância desta?

Nesses documentos percebeu-se como a temática do corpo, gênero e sexualidade foi precariamente evidenciada, principalmente as sexualidades que foram relegadas ao silenciamento. E, nesse caso, o não-dito é um dado rico porque as diversidades de gênero e sexuais (homossexuais, bissexuais, transexuais, outros/as) têm uma importância tão ínfima para a escola que não precisam sequer ser nomeados. A negação dessas sexualidades no espaço de formação de professores/as ajuda a perpetuar a situação dos homossexuais, transexuais, travestis, intersexuais e outras sexualidades ao espaço dos abjetos, dos indesejáveis e dos desviantes.

O corpo também não é pautado no documento, mesmo tendo sido fator de hierarquização e desigualdade entre homens e mulheres devido às suas características anatômicas. A conclusão a que se pode chegar é que tanto o documento como a prática nas licenciaturas são atravessados por gênero, mais pelo não dito do que pelo dito. Para enxergar é preciso aguçar os sentidos, para ver como o gênero está intrincado no currículo. Ao longo da vida escolar, modos de conceber e lidar com a vida são aprendidos, interiorizados de tal forma que não se percebe que são aprendizagens culturais. Mas, essa naturalização pode impedir de perceber, durante a formação docente, o interior das escolas, o modo de conviver, de circular e se agrupar de formas distintas de meninos e meninas.

Desconfiar das naturalizações possibilita pensar em como o currículo da formação inicial docente está imbrincado na produção de masculinidades, feminilidades e sexualidades. Em termos de currículo, é importante compreender como pressupostos de feminilidade e masculinidade e as formas de vivenciar a sexualidades são acionados na formação e estão implicadas na produção e legitimação de profissionais e suas ações.

É claro que a discussão sobre gênero não precisa de um espaço formal para ocorrer, mas, para isso, precisaria de professores/as ou outros/as profissionais que trouxessem a discussão para o espaço acadêmico, sem necessariamente estar presos/as a um documento, do qual não se tem nenhuma garantia que será seguido tal como foi prescrito, porém esse círculo de questionamentos precisa ser iniciado em algum ponto da formação de professores/as. Seja numa disciplina, seja como política geral da Instituição, seja numa discussão em sala de aula, é preciso que o currículo não negue ao/a estudante a oportunidade de discussão sobre suas próprias concepções relativas à temática. O importante é que a temática de corpo, gênero e sexualidades precisa ser incorporada como um questionamento político, que precisa ser problematizado enquanto construção sociocultural.

### **3.2.2 Perspectivas de Currículo**

O PPPI apresenta o conceito de currículo como “[...] um conjunto de elementos que integram o processo de ensino-aprendizagem num determinado tempo de contexto” (IFS, 2014a, p.43). No trecho transcrito é possível retirar conceitos que são típicos do currículo tradicional como o “processo ensino-aprendizagem”, concebendo o conhecimento como algo estático em que o/a professor/a cumpre o papel de transmiti-lo e o/a aluno/a o recebe de forma passiva. Apesar de alegar neutralidade, a teoria tradicional privilegia os saberes das classes dominantes e ignora os grupos minoritários.

Os objetivos do PPPI apenas trazem questões de ordem práticas, quais sejam: ministrar os cursos nas diversas modalidades, dividido em seis itens nos quais lista as atividades que devem ser desenvolvidas pela instituição. Este fato revela a adoção de perspectiva tradicional do currículo, preocupada com questões estruturais do curso e não enfatizam o papel formativo do currículo. O currículo tem significados que são mais importantes que simplesmente a estruturação. Como esclarece Silva (2005, p. 150), “[...] o currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso”.

No PPC do curso de licenciatura em Matemática, a justificativa é de que “[...] o professor deve ter competência de, além de transitar com destreza diante dos saberes da Matemática, compreender os modos de construção do conhecimento e suas implicações sociais” (IFS, 2014b, p. 9). Neste caso, ficaria sob a responsabilidade do/a professor/a questionar não somente a realidade encontrada em sala de aula, mas também a forma pela qual o conhecimento repassado foi produzido. Esse fato não seria um problema se todos/as os/as professores/as tivessem contato e familiaridade com a temática do gênero e sexualidade na formação, mas, assim como nesse currículo de formação de professores/as do IFS, a maioria dos cursos não traz tal discussão. Foi encontrada aqui novamente a referência ao/a professor/a detentor do conhecimento, segundo a qual o/a estudante será como um receptáculo para guardar a sabedoria que lhe será repassada. O/a estudante nada tem a acrescentar na relação e nem seus conhecimentos serão reconhecidos como válidos, mostrando uma visão tradicional do currículo. É o que pensa a educação “bancária”, que traz o conhecimento sendo transferido do professor para o aluno, como num depósito bancário, ficando o papel ativo ao educador e o educando limitado à recepção passiva (SILVA, 2013).

O objetivo geral, no PPC do curso de licenciatura em Matemática, foi definido como:

Formar professores Licenciados em Matemática para a atuação na Educação Básica e Educação Profissional com visão ampla do papel do educador, capazes de trabalhar em equipes multidisciplinares e interdisciplinares através da articulação efetiva entre os saberes matemáticos, a realidade e outras ciências na construção e socialização do conhecimento (IFS, 2014b, p. 9).

Ou seja, os/as alunos/as formados/as neste curso deverão estar preparados/as para trabalhar na Educação Básica, e ter a formação de uma consciência social necessária na profissão docente. Também no PPC de licenciatura em Química, foi encontrado entre os objetivos específicos um reforço ao papel social:

Estimular o licenciando a compreender os contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares; (...) Possibilitar ao licenciando a apropriação de metodologia de ação e de procedimentos facilitadores do trabalho docente com vistas à resolução de problemas de sala de aula (IFS, 2014c, p. 5-6).

No PPC de Química, encontraram-se mais referências a preocupações que não estão circunscritas somente ao papel de meros/as reprodutores/as de conteúdo em sala de aula, ampliando a ação para os demais contextos que envolvem a escola. Por exemplo, no item perfil profissional de conclusão é esperado do/a egresso/a de licenciatura em Química que possua:



[...] capacidade crítica para analisar os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de uma atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político; (...) Interessar-se pelos aspectos culturais, políticos e econômicos da vida da comunidade a que pertence, estando engajado na luta pela cidadania como condição para a construção de uma sociedade justa, democrática e responsável (IFS, 2014c, p. 7).

Nos trechos transcritos dos PPCs de Química aparecem características do sujeito como capaz de analisar os conhecimentos que objetivam a reprodução da estrutura de classes, e a produção de um novo conhecimento capaz de superar e combater a dominação da classe econômica hegemônica por meio de ações e mediações na escola e no currículo.

O item Princípios Metodológicos, da concepção do PPPI informa que está inspirado na “[...] teoria da superação e na renovação-reflexiva do processo ensino-aprendizagem” (IFS, 2014a, p.21). Percebe-se que considera currículo algo mais amplo do que somente um conjunto de regras e diretrizes a serem seguidas pela comunidade da Instituição, trazendo concepções de um currículo crítico, acreditando que o sujeito pode desvincular-se do poder dominante e emancipar-se para além dele. Nesse ponto a teoria pós-crítica esclarece que o poder não é uma entidade que se estabelece de cima para baixo, como o poder do Estado, mas está presente em todas as relações, como micropoderes que se deslocam constantemente e são inerentes ao conhecimento sendo, portanto, incompreensível à ideia de superá-lo para ser livre, emancipado, pois o poder não está circunscrito apenas a relações socioeconômicas, mas também em questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Num currículo pós-crítico, há uma crítica à concepção de sujeito autônomo, unitário, centrado, racional, pois este sujeito centrado é resultado de uma construção histórica e a própria concepção de liberdade e emancipação é colocada em questão. Silva (2013) esclarece que é impossível, depois das teorias críticas e pós-críticas, que o currículo volte a se preocupar somente com conceitos técnicos, categorias psicológicas (aprendizagem e desenvolvimento), grades curriculares e listas de conteúdo. Um currículo pós-crítico pode englobar tudo isso, mas não é seu foco, ele amplia e transforma as teorias críticas na medida em que concebe o poder como presente em todas as relações e não supõe que possa existir um conhecimento livre de poder. O sujeito não é mais o centro da ação social nesta teoria e a identidade é concebida como descentrada, fragmentada. Rejeita-se o currículo linear, estático, como pretendido no currículo do IFS. É necessário valorizar o fluxo, a mobilidade, privilegiar a diferença.

Em suma, esta seção buscou compreender qual currículo de corpo, gênero e sexualidade está presente nos documentos oficiais que regulam o funcionamento dos cursos de licenciatura em Matemática e Química do IFS. Percebeu-se neles tanto avanços, como contradições. O documento oficial é baseado no currículo tradicional que valoriza a forma e a estrutura, com algumas nuances do currículo crítico que percebe o sujeito como capaz de se desvencilhar dos efeitos do poder do estado e tornar-se livre, autônomo. Não valoriza o fluxo e a diferença.

### 3.2.3 Subjetivação do Sujeito

A subjetivação pode ser entendida pela forma como o sujeito relaciona-se consigo mesmo e com o outro, é tornar-se sujeito. Existem diversos modos de subjetivação do sujeito, várias tecnologias, aparatos que buscam produzir certas formas de ser humano (PARAÍSO, 2007). Nesse sentido, os documentos do IFS que estão sendo analisados são tecnologias de subjetivação, na medida em que querem produzir um determinado tipo possível de ser estudante e ser professor/a. Então “[...] trata-se também de técnicas acionadas para administrar os docentes, para torná-los sujeito de um tipo específico, para fixar determinada subjetividade” (PARAÍSO, 2007, p. 165). Esses documentos prescrevem modelos de professores/as que intencionam formar, maneira de se conduzir e se portar.

No PPC de Química, percebe-se a preocupação com a formação do/a professor/a técnico/a, pois em sua elaboração foram elencadas 21 características esperadas do/a egresso/a, e 17 referem-se aos conteúdos da disciplina e seus desdobramentos. Nos objetivos específicos é trazida a preocupação de:

[...] estimular o licenciando a compreender os contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares; [...] possibilitar ao licenciando a apropriação de metodologia de ação e de procedimentos facilitadores do trabalho docente com vistas a resolução de problemas de sala-de-aula (*sic*) (IFS, 2014c, p. 5 - suprimimos).

A transcrição retro deixa claro que o/a professor/a necessita, além de conhecimentos básicos da Química, de outras áreas de conhecimento para compreender as relações sociais e estabelecer conexões com a prática docente.

No PPC de Matemática, o/a egresso/a tem o papel de facilitador para que seus/suas alunos/as se tornem cidadãos/ãs e agentes de construção do conhecimento em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Matemática. Traz também, na justificativa, uma preocupação em não formar um/a egresso/a puramente técnico científico,

valorizando outros conhecimentos como os pedagógicos para diminuir a visão da Matemática como uma área do saber que somente deve: “[...] valorizar a transmissão de conteúdo [...]. Utilizar o livro didático [...] como único recurso de suas aulas. Apresentar dificuldade em articular a transformação do saber a ensinar em saber ensinado”(IFS, 2014b, p. 6-suprimimos). Quanto à valorização do saber técnico-científico, os/as próprios/as alunos/as, participantes do grupo focal acrescentam:

[...] E também é uma culpa nossa porque a gente leva as disciplinas de educação com a barriga. [...] Você (se referindo ao professor) pode estar lá frente falando, falando (BIA).

E a gente pode tá aqui lendo um teorema (ELIANE).

Ou pensando na vida. [...] porque, sinceramente, desculpa o que você *tá* falando não é interessante pra gente (BIA).

Os/as estudantes trazem em suas falas que não percebem importância nas disciplinas de Educação, somente nas disciplinas técnico-científicas, mesmo que o currículo escrito demonstre a sua importância, ela não se materializa. E mais, trazem também que durante o curso não recebem incentivo de seus/as professores/as para a prática de docente, ao contrário:

Tem professor aqui que pergunta: Você vai querer ensinar pro Ensino Médio? Aí vai pro Mestrado, Doutorado pra ir *pro* nível Superior porque você não quer ter essa responsabilidade com a formação (ANA).

Mas aí é que *tá*, a gente recebe muito incentivo aqui: “termine e vá logo pro Mestrado” eu nunca recebi incentivo aqui de: “Ei, vá pro PIBID”, nunca. Fui estimulada a fazer pesquisa (BIA).

Assim, foi possível perceber a grande distância que há entre o que está escrito e a prática do dia a dia da formação de professor/a no IFS. E, apesar de o documento buscar por uma forma de subjetivação do papel de professor/a, a prática cotidiana está formando outro tipo, justamente um/a professor/a fixado/a na técnica do saber científico e que rejeita a docência.

Da análise dos documentos, foi possível questionar quanto à formação dos/as cidadãos/ãs que a escola se propõe a formar? E qual direção de desenvolvimento socioeconômico e cultural? Estaria aí incluída a democratização nas relações de gênero? A que padrão cultural se refere?

Como positivities e avanços, concluiu-se que os documentos oficiais analisados trazem a preocupação acerca da diversidade nos PPCs concentradas na referida disciplina, demonstrando preocupação com a temática da diversidade e apresentam uma noção de que as desigualdades (gênero, raça, classe e outras) são determinadas por grupos sociais específicos,

evidenciando também a preocupação em buscar mecanismos de mudança, reconhecendo a existência do outro, do diferente, e de seu direito a educação.

Porém, quando o documento, os/as professores/as e demais agentes da educação se eximem de colocar seu posicionamento quanto à temática aqui tratada, eles deixam a critério do senso comum, da cultura predominante que é normalizadora tendo como referência o homem, branco e heterossexual. Fica evidente a urgência de desconstruir currículos como esse, pois há a necessidade de refletir sobre as responsabilidades de cada um diante da manutenção e subversões no jogo de poder e de naturalização do gênero.

Em suma, os documentos analisados têm como objetivo formar um/a professor/a preocupado/a não somente com os conteúdos técnicos, mas também com as questões que estão atravessadas em sala de aula como as questões sociais, políticas e outras. Também pretende, não de forma explícita, formar um/a professor/a que reproduz o discurso biológico que é binário e heteronormativo. No entanto, o que subjetiva os sujeitos, de fato, é o currículo em ação no IFS que produz um/a professor/a preocupado/a somente com os aspectos técnicos e conteudistas, que reproduz o discurso biológico do gênero, limita os corpos e reproduz as concepções de sexualidades normativas, preocupando-se somente com uma das diversidades, a da pessoa com deficiência.

Visto que o currículo é atravessado por gênero, não somente pelo que está escrito ou é dito, mas pelo não dito, pois “[...] currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam sujeitos” (LOURO, 1997, p. 85). Sendo assim, é preciso desenvolver a habilidade, por meio de estudo aprofundado da temática, de perceber o quanto o currículo e a formação de professores/as estão implicados na formação de feminilidades e masculinidades, limitações do corpo e maneiras de viver a sexualidades.

O IFS, por se tratar de uma Instituição que forma professores/as para o ensino fundamental e ensino médio, precisa incluir em seu currículo as questões de gênero, a diversidade sexual, direcionando as ações pedagógicas para formar cidadãos/ãs-professores/as que colaborem para a construção de uma educação não discriminadora, visto que se constitui num espaço privilegiado e mais sensível a abordar tal temática para alicerçar novas práticas e ressignificações.

Louro (2000), ao trazer a discussão sobre como o currículo ensina modos de ser, enfatiza a maneira como ele se constitui num espaço de construção de diferenças de gênero, a partir de mecanismos sutis e refinados, naturalizados; e, por isso, praticamente imperceptíveis.

Assim, questiona-se a ideia de que o currículo reflete a sociedade, visto que ele ajuda a reproduzir subjetividade que mantém ou desconstrói relações de poder.

Para finalizar esta seção cabe retomar a análise da divisão sexual do trabalho entre os docentes do IFS/*Campus* Aracaju, tendo por base os dados quantitativos, de forma que existem algumas limitações, mas não impediram de traçar o panorama da Instituição quanto à divisão sexual do trabalho. Foi possível perceber que ainda existem guetos masculinos na área das Ciências e Tecnologias do IFS *Campus* Aracaju, com praticamente o dobro de homens em relação às mulheres em todo o quadro docente.

Quanto aos/às discentes, verificou-se que nas licenciaturas de Matemática e Química há um dado singular, se comparado aos achados nacionalmente, em que nas áreas de exatas, geralmente, a maioria é masculina; no IFS, entretanto, os dados são surpreendentes, já que o número de homens e mulheres é paritário em Matemática e a maioria de mulheres em Química.

Não se pode perder de vista que, apesar de vislumbrar alguns avanços no que tange à divisão sexual do trabalho e escolha de carreiras, é preciso que cada vez mais as mulheres estejam envolvidas diretamente nos projetos das novas tecnologias e demais ramos da ciência, para demarcar espaço e evitar a exclusão. A maior inclusão das mulheres ao campo das ciências também requer questionamento e transformação da educação, da prática e da maneira de se fazer ciência e tecnologia. Sem contar que, nas estatísticas assim como nos documentos oficiais analisados, não há menção à diversidade sexual; são ambos espaços de silenciamento.

Todos esses dados, tanto os documentos oficiais quanto as práticas diárias de professores/as e estudantes, compõem o currículo das licenciaturas, e, apesar da preocupação com o conteúdo que não foi tratado, este, por si só não seria suficiente como solução para a problemática do corpo, gênero e sexualidades na educação. É preciso pensar em novas possibilidades que permitam refletir para além da tolerância e do “politicamente correto”, persistindo com entendimentos binários que excluem sexualidades e subjetividades “anormais”. Seria necessário criar um ambiente de questionamento permanente com novas práticas educativas que contemplem todos os sujeitos da educação.

#### **4 “TEM GENTE [...] QUE É PRECONCEITUOSA E ACABOU. MAS VAI TER QUE ACEITAR”: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Após percorrer todas as etapas de coleta de dados, já descritas anteriormente, continuou-se a trilhar a análise das representações dos/as estudantes, no grupo focal, bem como da entrevista com a professora. Todas as etapas tiveram suas peculiaridades, obstáculos, questionamentos, mas esta análise de dados e sua estruturação se revestiram de muita apreensão e insegurança, pois, começou o trabalho com a dúvida, com os questionamentos e não mais em busca de uma verdade.

Assim, com relação a essa produção que ocorre discursivamente e imersa em relações de poder, procurou-se compreender os discursos presentes nas representações dos/as estudantes das licenciaturas do IFS a respeito do corpo, gênero e sexualidades durante o processo formativo, entendendo representação como uma forma de produzir significados na cultura, a partir da linguagem e imersa em relações de poder.

É importante salientar que muitas pesquisas revelam que os/as professores/as da educação básica não têm a preparação adequada para abordar a temática em sala de aula e têm uma visão biologizante, dicotômica e baseada na heteronormatividade. Para exemplificar, cite-se o resultado da pesquisa de Batista (2012) que encontrou deficiência na formação dos/as licenciados/as em Biologia, com relação à temática do gênero, os quais reproduzem o discurso biologizante, binário, patriarcal marcado pela matriz heterossexual. Em outra pesquisa, Quirino e Rocha (2012), pesquisando numa escola pública em Juazeiro do Norte (CE), encontraram que os/as professores/as têm uma visão também biologizante acerca da sexualidade, e apresentam fragilidades pedagógicas para tratar da temática em sala de aula. Em Caetano, Silva Júnior e Goulart (2016) consta que o currículo das escolas pesquisadas está pautado em performances de gênero hegemônicas e, consequentemente, naturalizam as relações assimétricas entre homens e mulheres.

Para analisar o discurso que atravessa as representações dos/as participantes desta pesquisa e verificar se corroboram com os achados anteriores, buscou-se captar os enunciados sobre corpo, gênero e sexualidades na formação docente, com base nas concepções de estudantes em formação e da professora da disciplina “Educação e Diversidade”. Procurou-se trazer as representações dos/as participantes da pesquisa a esta seção para atender aos objetivos da pesquisa: representações sobre corpo, gênero e sexualidades e sobre o processo formativo nessas temáticas. Para atingir tal finalidade realizou-se a análise a partir de cinco

enunciados: dicotomia sexo/gênero; corpo e diversidade sexual; violências de gênero; gênero ciência e representações sobre a formação nas temáticas, todos apresentados por falas retiradas das discussões do grupo focal que buscam representar as discussões presentes em cada categoria.

#### 4.1“SE VOCE NASCEU MULHER É MULHER, SE NASCEU HOMEM É HOMEM”: DICOTOMIA SEXO/GÊNERO

Antes mesmo do nascimento, a descoberta de que a criança é um menino ou uma menina já determina todo um processo de se constituir um corpo feminino ou masculino, assim “[...] afirma-se e reitera-se uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade.” (LOURO, 2015, p. 15). Sob essa lógica, supõe-se que o sexo determina o gênero, e, dessa forma, todo um trabalho insistente é posto em prática para inscrever feminilidade ou masculinidade nos corpos. Essas construções socioculturais-linguísticas-históricas passam a ser vistas como naturais.

Esta discussão foi iniciada por um tema gerador (ver Apêndice B) quando foi solicitado que cada participante escrevesse no papel o que representa ser homem e ser mulher; em seguida, os papéis foram passando em sentido anti-horário para que todos pudessem ler as respostas dos/as colegas até que cada um tivesse seu papel em mãos novamente.

O constante em todas as respostas é que os estereótipos de gênero marcam suas representações de ser homem de ser mulher, exemplificados marcadamente com características biológicas e comportamentais:

Quadro 4: Representações sobre os Significados de ser Homem e Mulher

Participante	Homem	Mulher
Ana	Físico mais forte, pelos, voz, corpo maior, rude, prático, pai por genética	Mais delicada, hormônios, corpo menor, organizada, mãe geneticamente.
Bia	Ser homem representa ter um pênis (código genético XY), pelos, ombros largos, voz mais grossa, mais racional, pomo de adão.	Ser mulher representa ter uma vagina (código genético XX), peitos, gera filhos, menstrua, mais sentimental.
Carlos	Além das diferenças genéticas, biológicas e físicas, ser homem é arcar com as consequências, assumir responsabilidades. Pelos, pênis, pomo de adão, frio, racional, mais força física, musculatura mais forte.	Ser mulher é ter amor (materno), carinhosa e sensível. Estressada, seios avantajados, bundas avantajadas, carinhosa, companheira, amorosa.
Diana	Força, objetividade, voz mais grave, ter respeito à mulher.	Gerar filhos, sensibilidade e voz mais aguda.
Eliane	A diferença é o fator genético: XX e XY. Símbolo de força.	A mulher normalmente é mais sensível e consegue prestar mais atenção no que ocorre a sua volta.

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

No quadro 04, encontram-se muitas definições referentes ao discurso biológico do homem e da mulher, como é o caso do fator genético, o pênis, o pomo de adão. No entanto, mesmo nas características físicas, algumas não podem ser enquadradas como pertencentes a somente um sexo, como é o caso da voz grave, musculatura mais forte, pois existem homens com voz aguda e que não apresentam musculatura forte.

A diferença entre homem e mulher, na fala dos/as participantes, fica marcada pela diferença física e genética que seria causadora primeira das diferenças entre os comportamentos. Atributos como sensibilidade, atenção, carinho, organização e delicadeza seriam todos inerentes às mulheres, enquanto a força, a racionalidade, a rudeza, frieza e a praticidade seriam características masculinas.

Importante notar que todos/as os/as participantes utilizaram adjetivos ligados ao sentimento e à delicadeza exclusivamente para a mulher, mesmo sabendo que todos/as expressam sentimentos diversos, independente do gênero ou identidade sexual. Contudo, essa marca recai sobre as mulheres, muitas vezes num tom pejorativo, limitante, podendo mesmo excluí-la de espaços e atividades. Nas palavras de Santos (2013, p. 213), “[...] ainda causa estranhamento quando alguém de quem se espera leituras emotivas de um poema apareça consertando máquinas elétricas e gritando impropérios”.

Ainda colocam as características físicas e biológicas femininas trazendo uma condição de fragilidade em relação ao homem; assim, a mulher precisa ser protegida, pois é biologicamente mais frágil, enquanto o homem é mais agressivo, forte e protetor (Ana, Carlos, Diana e Eliane). Características estas entendidas como decorrentes de sua condição físico-corporal. A produção de verdade sobre o corpo deve-se ao discurso de algumas áreas do saber especializado, com destaque para as ciências da saúde e as ciências biológicas no século XIX (FOUCAULT, 2014a). As categorias construídas nessas ciências foram, muitas vezes, transferidas para explicar fenômenos socioculturais e, ainda hoje, são encontrados estudos na área da Biologia que se propõem a explicar fenômenos de ordem cultural numa perspectiva de determinação biológica. Sobre este fato apresenta-se uma entrevista dada pela cientista Suzana Herculano-Hezel ao jornal Folha de São Paulo na qual a neurocientista esclarece:

A maior diferença entre possuir um cérebro feminino e um cérebro masculino é que cérebros masculinos, por exemplo, na sua grande maioria, têm uma preferência por se aproximar de mulheres, e vice-versa. Isso é uma diferença cerebral de fato, e é fundamental - um interesse básico da gente. E na verdade nem é tão genético assim, porque pode ser influenciado por hormônios durante a gestação, tanto que não é 100%, mas em torno de 90% a 95% dos casos (HERULANO-HEZEL, 2005).



No trecho transcrito, a neurocientista é taxativa quanto à determinação biológica da sexualidade, no entanto, ao afirmar que apesar de ter causa biológica não atinge a todos/as, como ela poderia classificar os que fogem à regra? Como anomalias? Doença? Assim como a entrevista citada, existem muitos outros artigos circulando na internet que listam diferenças entre homens e mulheres e tentam explicá-las como inatas aos sexos. No entanto, a perspectiva pós-estruturalista questiona a delimitação do que é biológico e do que é cultural, e assinala que a linguagem e outros constructos socioculturais criam os corpos.

Os discursos médico e biológico, nos quais se amparam as concepções dos/as estudantes, revestem-se de grande importância, de saber-poder, visto que alcançaram, modernamente, credibilidade de se tornarem parâmetros de verdade acerca dos conhecimentos sobre a condição humana. Convém, no entanto, lembrar que desde 1990 a homossexualidade não figura mais no Código Internacional de Doenças (CID). Para Junqueira (2009), é importante o reconhecimento pela comunidade médica, mas considera problemática a necessidade de reconhecimento da diversidade sexual por esses discursos. O autor acredita que essa credibilidade pode tanto facilitar como limitar a construção e o reconhecimento dos novos direitos. E acrescenta:

Diante das “verdades” da medicina e da clínica, é preciso não esquecer que todas as formas de conhecimento, pensamento ou prática social, são construções interpretadas de concepções de mundo, ideologias, relações de força, interesses e que, assim como qualquer forma de conhecimento, seus enunciados e enunciações são produzidos em meios de tensões sociais, históricas, culturais, políticas, jurídicas, econômicas, etc. (JUNQUEIRA, 2009, p. 371).

Além disso, não se pode perder de vista que o conhecimento produzido acerca da sexualidade, independente de ser da Medicina ou outra área, podem estar acompanhado por fortes padrões de moralidade e religiosidade da época. Compreender isso é imprescindível para entender a preocupação dos discursos biológicos, médico e clínico em procurar causas naturais para a homossexualidade.

As características listadas no quadro 04 surgem em consequência de um aprendizado que começa ainda na infância, quando os meninos são incentivados a serem fortes, viris, heroicos, e as meninas a serem delicadas, maternais e preocupadas com a beleza. No entanto, tais características podem pertencer tanto a homens quanto a mulheres, cabe esclarecer que não existe uma essência feminina ou masculina, pois são características aprendidas pela educação diferenciada que é imposta a meninos e meninas, na família, escola e outras instituições. É importante perceber que as características culturais, como sensibilidade, racionalidade e outras habilidades, temperamentos e qualidades variam entre as pessoas,

independente do sexo biológico, pois o gênero, segundo Carvalho, Andrade e Menezes (2009), é uma estrutura de dominação simbólica, uma construção social permeada por relações de poder baseadas na superioridade masculina, que traz como modelo o homem branco e heterossexual.

Quando se iniciou a discussão depois da leitura dos papéis, Bia e Eliane passaram a reconhecer as contradições em suas próprias falas, quanto à determinação de comportamentos sociais determinados biologicamente:

Na verdade eu achei muito machista, até a da gente mulher. “Símbolo de força”? Não, mas eu sou forte. Porque o homem que arca com as consequências? Sua mãe não arca com as consequências de ter tido você não? (BIA).

Neste momento, Bia questiona seu colega sobre a responsabilidade somente do homem em assumir um filho, como se à mulher esse papel já fosse inerente. E, mais adiante, volta a afirmar que não são as características culturais que diferenciam os homens das mulheres, mas a genética e que o fato de terem sido colocadas em papéis de inferioridade, isso sim foi cultural e histórico. Eliane, durante a discussão sobre as características femininas como sensível e fraca, afirma: “As mulheres foram colocadas nesse lugar”, reconhecendo que tais caracteres não são naturais, mas, sócio historicamente impostas. Aqui se percebe que Bia e Eliane trazem uma compreensão entre a diferença entre sexo e o gênero e mais, questionam a submissão feminina, inclusive, Bia se descreveu como “forte”, mostrando que mesmo que haja a assimetria entre homem e mulher, há também o espaço para a subversão dessa ordem, quando ela mesmo se questiona quanto às respostas listadas no quadro 4, e reconhece que a própria mulher traz os estereótipos de inferioridade para si. Isso se dá porque, segundo Louro (2008), as relações de gênero são produzidas e reproduzidas a partir de relações de poder, ocasião em que foram constituídas de forma hierárquica as relações entre homens e mulheres.

As relações de poder são fluidas, não estão concentradas nem num polo nem em outro, estão nas microrrelações. O poder não pertence somente aos homens, como pode parecer, mas pode apresentar-se independente do sexo, utilizando outras variáveis como classe, raça, geração, etc.. Um bom exemplo disso foi o funcionamento do grupo focal, no qual havia, além da pesquisadora e do orientador, quatro mulheres e um homem, mas a discussão ficava quase sempre entre Bia e Eliane, que estavam sempre à frente mostrando com altivez suas ideias e argumentos; pode-se dizer que sem a intervenção da pesquisadora, dificilmente haveria as contribuições dos/as demais participantes. As falas de Carlos foram muitas vezes interrompidas ou suprimidas pela força com que se colocava Bia, assim como a fala de Diana

foi suprimida, praticamente toda a duração do grupo, por Eliane. Diana geralmente só conseguia concordar com a cabeça quando Eliane buscava apoio.

As falas circulam sobre o que eles/as ouvem no dia a dia, seus costumes, suas experiências, não há espaço nem tempo para se pesquisar sobre a temática antes de emitirem opinião, mas vão aos poucos tentando reformular suas falas, a partir das discussões. Até porque são estudantes formandos/as da graduação e já têm certo capital cultural acumulado, muito embora, como será exposto na última subseção, os conhecimentos acadêmicos sobre corpo, gênero e sexualidade não façam parte das discussões e conteúdos formais da graduação.

Cabe destaque a opinião da Ana que ao expor que o meio - como chama o espaço sociocultural - vai determinar se o homem ou a mulher será mais fraco/a ou forte, mais sensível, mais racional, mas, para ela, não são essas características que marcam o gênero, mas a sua condição física no nascimento e traz argumentos “científicos”, pois o homem já provou que o meio social pode modelar o comportamento, mas não mudará o que está determinado geneticamente (ser homem ou ser mulher), como se percebe no diálogo abaixo:

Então vocês acham que essas características, ser homem e ser mulher, são aprendidas então? (ORIENTADOR).

Eu acho que não (ANA).

Eu acho também que não (BIA).

Eu acho que a gente é condicionado (ELIANE).

O meio vai favorecer a ser uma mulher, como ela disse, mais forte, mais sensível, essas coisas. Mas se você nasceu mulher é mulher, se nasceu homem é homem. Porque geneticamente somos diferentes. Mas o meio vai favorecer isso. Você pode ser homem, ah! Homem não chora. Como ser humano, o externo vai favorecer isso se você vai ser uma mulher que desde o início está ali na batalha, você vai ser mais forte. Até a ciência mesmo já diz: é o meio, o meio faz isso vai fazer você mudar, você fazer o animal ser mais forte, vai fazer que o animal se desenvolva, nós somos animais, seja no meio social e cultural o que for *né*, assim, não que o meio vai mudar o que é dentro, o que é geneticamente como eu falei no início, mas se torna diferente (ANA).

Essa patente reprodução do discurso biológico, que traz uma premissa afirmando que o sexo indica o gênero que, por sua vez, indica o desejo (sexualidade), segundo Louro (2015), é a repetição de uma norma que atende à lógica binária, segundo a qual o sexo (macho ou fêmea) determina o gênero (masculino ou feminino) que determina o desejo (pelo sexo oposto). Essa sequência é então reconhecida como natural e lógica. Esta norma se assenta no

pressuposto de que o sexo existe fora da cultura, inscrito na natureza que é considerado um domínio estável e universal. A determinação da sequência obrigatória, tanto não é natural que para se manter, precisa ser reiterada por diversas instituições (família, escola, igreja, mídia, etc.) como normas que regulam o gênero e a sexualidade.

Cabe, então, trazer a contribuição de Meyer (2010), ao dizer que a nova concepção do campo de gênero enfatizando o caráter sócio-histórico-cultural e linguístico não está tentando negar a materialidade dos sexos, mas de mudar o foco das análises “[...] do ‘corpo em si’ para os processos e relações que possibilitam que sua biologia passe a funcionar como causa e explicações e posicionamentos sociais [...]” (MEYER, 2010, p. 19), e não em compreender que determinadas características femininas ou masculinas lhe são determinantes.

O discurso biológico é sempre trazido como força de argumento e tomado como verdade. Não se pode esquecer que ele é/foi produzido permeado por diversos outros discursos (moral, religioso e outros) e, portanto, tem sua produção de verdade direcionada por interesses. A esse respeito, cite-se o exemplo do papel desempenhado pelo óvulo na reprodução humana, que, por muitos anos, foi descrito como passivo e o espermatozoide como ativo e vigoroso. Essa descrição, movida por uma moralidade sexista, levou o trabalho experimental a descrever detalhadamente todo esforço do gameta masculino de forma consistente e a atividade do óvulo, como inexistente, não necessitando de qualquer mecanismo e assim o mecanismo não foi encontrado. Com a influência do feminismo e o ingresso da mulher no campo da Biologia foi “descoberta” a participação ativa do óvulo; Keller afirma:

Essas referências igualitárias não são retóricas – estão baseadas numa descrição que está agora firmemente apoiada por um rico acervo de mecanismos que os pesquisadores identificaram em anos recentes – pode-se dizer que os pesquisadores os encontraram porque procuraram por eles (KELLER, 2006, p. 19).

Este exemplo mostra a força do discurso biológico e que os olhares da ciência voltam-se para locais de interesses generificados de produção de conhecimento, como discursos de verdade. No entanto, nenhuma forma de conhecimento conduz à verdade, nem o conhecimento científico; ele permite criar modelos e explicações de fenômenos que ocorrem ao redor das pessoas. Não somente o exemplo retro, mas centenas de outras teorias foram aceitas como verdade até que novas teorias surgissem para invalidá-las. A Biologia, a Medicina, a Neurociência e outras ciências se constituem em uma forma particular de interpretação do mundo a cada época, que não está isenta de preconceitos, pois é atravessada por discursos também aceitos em sua época. É nesta forma de ver o mundo que os/as jovens

são educados/as, tomando esses discursos como verdadeiros, que passam a lhes indicar modelos de pensamento e condutas adequados. Assim, é possível perceber como a fala de Ana está atravessada pelo discurso biológico de determinação do sexo e do gênero como genéticos e a existência do alinhamento entre o sexo e o gênero.

O grupo fez também uma reflexão quanto à diferenciação das brincadeiras entre meninos e meninas, dos brinquedos diferentes, de que na escola havia os grupos separados, meninos brincavam de uma coisa e meninas de outra, dos brinquedos que ganharam de seus pais, bonecas para meninas, carrinhos para meninos, mas não fazem relação direta destes comportamentos com o fazer-se homem ou fazer-se mulher. Esta concepção ficou patente quando Bia declarou que tinha um *kit* de panela e logo depois disse que gostava de cozinhar, mas, quando foi questionada se teria aprendido esse papel, respondeu que não. Ficando clara a força dos processos culturais e sociais presentes na vida das pessoas, nas entrelinhas, é um micropoder que direciona as representações sem que se perceba. Está nas relações diárias, atravessam para ditar as concepções que as pessoas têm de si e dos outros. Que essencializa e naturaliza os lugares do gênero. Assim, como esclarece Louro (2010), que “[...] aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica através de ‘marcas’ biológicas; o processo é, no entanto muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada” (LOURO, 2000, p.14).

A construção como homens, mulheres, homossexuais, transexuais, assexuais, travestis e outros não tem nada de harmônico e linear, pois o gênero se amplia apontando para muitas formas de se viver a feminilidade e a masculinidade dependendo dos espaços sociais, culturais e linguísticos do ambiente em que se vive. No contexto das brincadeiras, percebe-se que seus efeitos são eficientes na produção de corpos generificados.

Fazendo um apanhado geral das discussões dos/as participantes, percebe-se que estão atravessadas por um discurso biologizante, normatizador de gênero, patriarcal e pautado no binarismo, ou seja, reproduzem as normas criadas na sociedade para homens e mulheres, repassadas inicialmente pela família e, mais tarde, pela escola e demais instituições com as quais os indivíduos se relacionam. Questiona-se, ainda, se estas conclusões seriam diferentes se os/as estudantes tivessem contato com o conteúdo sobre corpo, gênero e sexualidade na formação, se isso contribuiria para alterar a reprodução de estereótipos de masculinidade e feminilidade.

#### 4.2“AQUELAS PESSOAS GÓTICAS. VOCÊ OLHA E: – MENINO POR QUE VOCÊ É ASSIM? INCOMODA SEUS OLHOS, INCOMODA VOCÊ”: CORPO E DIVERSIDADE SEXUAL

O corpo não é somente um dado natural, físico. Ele é também o que tem em seu entorno, a roupa os acessórios, as intervenções que se realizam nele, a imagem que fazem dele, os silêncios que falam por ele, ou seja, é muito mais que um conjunto de ossos e músculos, são ilimitadas as suas possibilidades (GOELLNER, 2010). O corpo, essa entidade tão valorizada na modernidade, tão maleável e plástica não é puramente biológico. Segundo Le Breton (2014, p. 30):

A materialidade do corpo não é uma biologia onde viria se encarnar a verdade do sexo, ela é apenas um teste projetivo através do qual os indivíduos mantêm um discurso e realizam as performances que os levam a ser organizados nessas categorias existentes ou a inventar outras.

Diz ainda que o corpo é existencial, temporal e situado, isto é, o sujeito está num lugar e seu corpo é influenciado pelo local onde se encontra e é também representativo, visto que não é possível pensar o corpo fora da história, dos valores, das condições socioculturais num dado momento (LE BRETON, 2007).

Quanto à diversidade sexual, este termo vem sendo utilizado amplamente em políticas sociais, educação, pelos movimentos sociais. Essa expressão “[...] é utilizada no sentido da multiplicidade e da singularidade, buscando assim mostrar que todos e todas fazemos parte da diversidade de expressões de gênero e sexualidade, a qual é constituinte do humano [...]” (NARDI; QUARTIERO, 2016, p. 62), inclusive a heterossexual, embora seja usualmente utilizada para descrever os/as que não são heterossexuais.

É nessa perspectiva que se apresentam as concepções sobre corpo e sobre o diferente, “o outro”, surgidas no grupo focal. A discussão circula em torno dos limites para o corpo, ou seja, existe um tipo de vestimenta adequada para cada ambiente, um tipo de roupa para meninos e para meninas, todos/as podem fazer o que quiser em seus corpos, mas se passarem muito do limite serão considerados/as estranhos/as, exóticos/as, anormais. Tais falas estão norteadas por discursos normatizadores, visto que impõem limites à expressão corporal para que possam ser valorizadas e aceitas culturalmente. Como por exemplo, na fala da Ana: “Aqueles pessoas góticas. Você olha e: – menino porque você é assim? Incomoda seus olhos, incomoda você”. Esta fala reflete a norma regulatória dos corpos impondo-lhes limites de

sanidade, de coerência, de moralidade, de normalidade, por isso que os corpos que ultrapassam esses limites “incomodam os olhos”.

Para Foucault (2014a), o corpo é uma superfície de inscrição cultural dos acontecimentos, sendo então variáveis as formas pelas quais podem ser aceitas em determinada sociedade e tempos. Foi justamente isto que se revelou nas representações dos/as participantes, que existem formas “padrões” e o que se afasta muito corre o risco de ser considerado estranho. Cabe, ainda, reconhecer que os limites dos corpos se alteram historicamente, por isso precisam ser sempre renovados, reiterados e transformados, assim como também as transgressões também se movimentam. Conforme Louro (2015, p. 85) “[...] em ambas as direções, é no corpo e através do corpo que os processos de afirmação ou transgressão das normas regulatórias se realizam e se expressam”.

Além disso, durante a discussão surgiu o relato do Carlos revelando que se tivesse uma filha em idade escolar não permitiria que ela fosse à escola com *shorts* curto como forma de protegê-la dos meninos, que poderiam se sentir no direito de olhar e até tocar por causa de sua roupa, nesse caso responsabilizando as mulheres pelo assédio sofrido em virtude da escolha de roupas curtas. Nesse ponto, Eliane colocou seu conflito:

A gente quer igualdade de gênero, isso é fato, a gente quer igualdade de gênero, mas a menina quando é muito jovem ela quer se expor, ela acha o corpo bonito, e, não que não seja, realmente é, e como ele disse, a gente quer igualdade de gênero, mas ao mesmo tempo quer impor restrições, porque ele vai com a roupa muito curta, os rapazes vão querer, sei lá, olhar, tocar, tirar brincadeira de mau gosto e ela não vai gostar e vai começar um conflito, um problema. [...] E eu posso me vestir como quiser e não deixa de ser certo e ele tem que me respeitar, só que não é assim que funciona quando você tem 14, 15 e 16 anos (ELIANE).

Nesse extrato fica evidente a compreensão de feminilidade e masculinidade como opostos e naturalmente diferentes quanto ao desejo, em que a feminilidade está associada à busca para agradar, despertar a atenção e o desejo masculinos. Não cabe à mulher expressar seus próprios desejos, e a sexualidade masculina está sempre associada à iniciativa, com a representação do corpo feminino como objeto de desejos e prazeres. Esse discurso, presente na fala de Eliane, reitera o desejo masculino como imperativo, heterossexual, e pressupõe a submissão feminina, à qual não cabe iniciativa e nem a expressão do próprio desejo. Nesse contexto até o “não” da mulher é interpretado como ritual de sedução, assim são naturalizados comportamentos de iniciativa, insistência e agressividade para o homem e de passividade, esquiva (entendida como sedução) para a mulher.

Outra reflexão possível, a partir do discurso religioso, é a da mulher comparada a Eva, que remete ao pecado e à ideia de que a sexualidade feminina deve ser controlada e reprimida para não despertar o desejo masculino (CARVALHAR, 2009). Dessa forma, ao analisar que o erro está na menina usar *shorts* e não nos meninos a tocarem, mostra que a mulher precisa ser sempre vigiada e punida, se necessário, se agir diferente do padrão esperado para o comportamento feminino. Além disso, os sujeitos são ensinados a silenciar as emoções, os desejos, a sexualidade nas diversas instituições de socialização. Os corpos são normatizados com lugares para homens e mulheres bem definidos, pois:

A naturalização do corpo é um fenômeno social e simbólico que repercute na socialização de gênero, desde o início da vida, propondo sentidos e significações de masculinidade e feminilidade fixos para meninos e meninas, homens e mulheres (DIAS *et al*, 2015, p.135).

Visto que o corpo, compreendido como fenômeno social e cultural, é carregado de sentido, é mutável, e obedece a normatizações que delimitam sua experiência no espaço social e existencial, cite-se Le Breton (2007) para quem o discurso sobre os corpos do homem e da mulher está carregado de julgamentos de valores sociais e culturais; e a feminilidade e a masculinidade foram construídas para delimitar os corpos e o lugar do homem e da mulher em sociedade. Mas, essas essências imutáveis de masculino e feminino, alicerçadas na família patriarcal, estão desabando. Hoje as pessoas têm comportamentos que eram antes atribuídas ao outro sexo, a feminilidade é múltipla, a masculinidade também.

Quanto à diversidade sexual, todos/as declararam que convivem bem socialmente e que nunca vivenciaram situação de preconceito contra homossexuais ou transexuais na Instituição, no entanto, demonstraram bastante incômodo com a atitude de um professor homossexual em sala de aula, apesar de tentarem esclarecer que não tinha nada a ver com a sua sexualidade, mas com a sua falta de postura ética em sala de aula que, abertamente, favorecia aos homens com notas, em detrimento das mulheres. Porém, apareceu na fala de Bia, de forma marginal, que havia professores que paqueravam as garotas, mas a fala foi logo silenciada, não rendeu mais comentários. Voltou-se a falar na falta de ética do professor homossexual, que este não sabia manter a postura de professor em sala de aula misturando com sua sexualidade.

Nada, nada, nada. Para você ter uma ideia, tinha um aluno que nunca apareceu pra atividade e ele deu 8.0, e ele nem estava na aula, é muito gritante. Isso é a postura como professor? Mesmo se ele não fosse homossexual, fosse hétero e desse em cima das meninas, também seria errado (ELIANE).



Mas, também tem muito professor aqui que dá em cima da gente *né?* (BIA).

Mas não é em sala de aula (ELIANE).

[...]

Mas esse professor do curso de vocês? (PESQUISADORA).

Agora o daqui, comigo, particularmente, nunca teve nada (CARLOS).

Lógico (com gozação e risos) (BIA E ELIANE).

Ele nunca me deu nota, nem brincadeira, nem falta de respeito, nada, mas com colegas a gente vê que ele soltava uma piadinha ou outra (CARLOS).

Uma piadinha ou outra? Ele é terrível (ELIANE).

Mas isso tinha alguma ligação com a sexualidade dele? (PESQUISADORA).

Tinha a ver com a questão da ética, a postura dele como professor (ELIANE).

Vocês percebiam que ele dava em cima dos alunos, é isso? (ORIENTADOR).

Isso não é certo nem pra professor homem dar em cima de uma menina ou de outro menino. Não importa, isso é errado (ELIANE).

Nesse ponto é importante notar a ênfase dada à postura do professor homossexual em detrimento do comportamento do professor heterossexual, num quase silenciamento do comportamento deste último. Aqui não se está relativizando nem aceitando como correto o comportamento do primeiro, somente mostrando que o fato deste ser declaradamente homossexual o coloca em destaque, por ser um comportamento que foge da norma heterossexual. Segundo Miskolci (2009), existe uma compulsoriedade à heterossexualidade que a naturaliza e a torna obrigatória, assim as pessoas que a subvertem tornam-se foco de estranhamento. O incômodo maior das participantes está no fato de o professor não ser heterossexual, visto que o professor heterossexual, que paquera as meninas, não causa incômodo, por isso foi falado de forma rápida, quase silenciada. Então, percebe-se que o discurso heteronormativo está presente na fala das alunas, trazendo uma retaliação ao comportamento que foge da regra heterossexual. Muitas vezes, a perseguição ao homossexual não é pelo que ele faz, nesse caso pelo assédio aos alunos, mas pelo simples fato de ser homossexual. E, apesar de não haver informações seguras sobre a origem do desejo, seja ele

heterossexual ou homossexual, as pessoas ainda veem a homossexualidade como um distúrbio. Com isso, busca-se naturalizar e tornar verdadeira a única forma de viver a sexualidade de forma “sadia” e digna que é a heterossexualidade.

É importante salientar que o homossexual, na discussão do grupo focal, ganha destaque e é visto como pervertido, como desejo acima do “normal”, patológico, e é assim que se enquadram todos os homossexuais em modelos caricatos, “bichas loucas”, que saem assediando todos indiscriminadamente e que,

[...] tampouco o desejo homossexual é mais ou menos normal que o heterossexual. A diferença está na distribuição desigual de acessos e visibilidades, portanto, no reconhecimento social conferido aos gêneros e às sexualidades inteligíveis (BENTO, 2011, p. 99).

Também cabe lembrar que a homossexualidade, assim como a heterossexualidade e outras sexualidades, é múltipla. E a todas essas formas de ser homossexual devem ser asseguradas e mais, deve-se lutar contra o moralismo que conota tudo como pecaminoso e negativo (SEFFNER, 2011a).

Em outro momento da discussão surgiu uma fala sobre o preconceito contra pessoas homossexuais, através da qual ficou demarcado que toda a discussão anterior de respeito, de tolerância estava mascarando um sentimento de superioridade e de permissão:

Talvez fosse o caso de alertar a garotada que ser preconceituoso, que “o feitiço vira contra o feiticeiro”, hoje se ela *tá* ofendendo, amanhã pode ser a filha dela, como tem um conhecido de meus pais mesmo que o tio dele era *gay* assumido, e ele tinha preconceito com o tio, ofendeu o tio severamente e hoje ele tem um filho que tem tendência a ser homossexual (CARLOS).

Nesse caso, a homossexualidade assumiu papel de castigo para as pessoas preconceituosas, com uma conotação negativa, visto que a lógica que impõe a normalidade como heterossexual é invisível, está ao redor, em toda parte e se naturaliza no comportamento, ideias e atitudes (LOURO, 2008). Então, se a posição de heterossexualidade foi construída na sociedade como normal, qualquer sexualidade que se diferencie será considerada anormal. Esse mesmo participante, contraditoriamente, mais adiante fala que no contato com a diversidade o mais importante é o respeito frente o diferente:

Eu acho que tudo é a base do respeito, seja de cor, de raça, de gênero. Tudo é respeito, por exemplo, o amigo dela (aponta pra B), eu também considero como amigo, por quê? eu sou homossexual? Não, mas ele me respeita (CARLOS).

Nessa fala fica claro também que o respeito ao diferente está garantido desde que o mesmo mantenha um comportamento “adequado”, que não o retire de sua zona de conforto,

que permaneça nos padrões aceitáveis pela cultura da “normalidade”. O que Carlos considera como respeito? Não ser paquerado? Nesse caso uma paquera de um homossexual seria desrespeito? Só os heterossexuais têm direito? Essa atitude de respeito se liga à condescendência, à indulgência daquele que se percebe como superior. Ligada a uma atitude individual e psicológica, como dizem Silva (2008) e Louro (2010), chamada terapêutica, cuja meta seria uma mudança de atitude, perdendo de vista a visão crítica, para além da mudança de atitude, mas voltada para uma ação política coletiva. Sobre esta temática ainda surgiu a colocação, para afastar-se da ideia de preconceito, de que:

Meu melhor amigo é *gay*, eu não trocaria por nenhuma mulher. [...] Você conhece (aponta pra Carlos), por sinal você também gosta dele. [...] Ele não é aluno daqui, mas é como eu encaro essa coisa do transexualismo até por ele ser *gay* que ele falou pra mim, eu sou *gay*, mas nunca seria transexual. Eu sou homem. E se você vê ele assim, é um homem (BIA).

Essa é uma expressão comum para não receberem rótulos de preconceituosos. Essa mesma participante quando questionada se aceitaria seu amigo caso ele comesse um movimento de transexualidade respondeu que:

Aí eu vou ter que analisar um pouquinho pra responder (sorrisos). Eu não sei como nesse caso, porque até ele mesmo se coloca como homem. [...] Eu não estive nessa situação e não sei como iria reagir. Se ele dissesse “eu quero ser mulher”, eu ia tomar um choque, não sei se eu iria excluir ele da minha vida porque ele ia ser ele de qualquer jeito (BIA).

Até mesmo para aceitar o homossexual é preciso que ele não desestabilize muito a lógica binária (heterossexual/homossexual), porque se assumir com outras identidades significa viver na fronteira, ser excêntrico abandonando a referência da posição central. Ou seja, desde que o homossexual se submeta a heteronormatividade, seja normalizado, adote um padrão de vida discreto, pode ser tolerado e ter convivência pacífica em sociedade.

Para Louro (2010), os sujeitos que desviam da norma não buscam o enquadramento nem aceitação, mas romper com a lógica dominante de uma identidade normal. Mas, a afirmação desses grupos é muito desestabilizadora, e é justamente o que demonstra a participante quando fica na dúvida se aceitaria a transformação de seu amigo, pois ainda não dispõe de referências para lidar com esses desafios. Esses sujeitos com comportamentos “exóticos” também acabam por incomodar ao ponto de aparecer nas discussões do grupo que eles são agressivos.

Eu acho complicado essa questão de como se comporta, às vezes eu acho que muita gente não gosta de homossexuais porque diz que eles são escandalosos. Só que eu não acredito, minha concepção é que aquela

agressão toda, porque eu acho que é uma agressão, eu penso assim: você me incomoda, eu lhe incomodo, você não me aceita eu lhe incomodo (ELIANE).

Então, a forma de se apresentar, daqueles que vivem na fronteira, é diferenciada, assim como a dos que se acham “normais” que têm uma série de códigos e recursos para se representar. Com a diferença de que o “outro”, por este mesmo fato, é considerado irreverente e até mesmo desrespeitoso, pois desafia as normas estabelecidas. Louro (2010) acredita que essa apresentação diferenciada se faz como uma importante crítica às convenções de sociedade contemporânea, que vem para problematizar; e o fato que deve interessar é que eles são também integrantes da mesma sociedade e o dever mínimo é lhes prestar atenção. A autora propõe que se deixe de pensar a práticas desses sujeitos como problema, mas pensar num momento em que a lógica binária não funciona mais, pensar num tempo de multiplicidades de sujeitos, abandonando o discurso que hierarquiza e marginaliza os sujeitos.

Ao mesmo tempo em que, quem atravessa, subverte ou desafia a fronteira do gênero, muitas vezes, utiliza da ironia e dos exageros até como forma de evidenciar a arbitrariedade das normas regulatórias de gênero, mostrando seu caráter inventado e cultural, assim essas “[...] fronteiras constantemente vigiadas dos gêneros e da sexualidade, a crítica paródica pode ser profundamente subversiva” (LOURO, 2015, p. 20). É assim que esses corpos em fronteira, ou fora dela, considerados fora da norma, provocam estranhamento e desconforto, chegando suas performances a serem consideradas expressões de violência.

Cabe bem aqui a ideia de Miskolci (2015), sobre abjeção, ou seja, algo que é poluidor, nauseante, que causar horror ou repulsa. Essa lógica da abjeção opera de maneira que as pessoas buscam extirpar o que é considerado socialmente anormal. A partir dessa ideia, é possível entender como surge a violência contra aqueles que tornam explícita a instabilidade do gênero.

A experiência da abjeção deriva do julgamento negativo sobre o desejo homoerótico, mas, sobretudo, quando ele leva ao rompimento de padrões normativos como a demanda social de que gays e lésbicas sejam ‘discretos, leia-se, não pareçam ser gays ou lésbicas, ou, ainda, de que não se desloque os gêneros ou se modifique os corpos, o que, frequentemente, torna meninos femininos, meninas masculinas e, sobretudo, travestis e transexuais vítimas de violência (MISKOLCI, 2015, p. 44).

Assim homens *gays* que se rendem à socialização tomando para si o estilo de vida hegemônico, são mais aceitos. O gay ou homem homossexual, para ser aceito, precisa cumprir

as expectativas com relação ao gênero e manter um estilo de vida que não coloque em questão a heterossexualidade como modelo inquestionável.

Outra inquietação no grupo foi quanto à dificuldade de qualificar as sexualidades, qual a diferença de homossexual, travesti e outros, conforme a discussão a seguir:

B eu aceito porque se veste de menina, X eu não aceito porque se veste de menino. As duas são mulheres, homossexuais, mas uma se veste de mulher e a outra não. Eu acho isso muito confuso na cabeça das pessoas. Não faz sentido (ELIANE).

Aí é que tá a situação, eu acho que existem os homossexuais, no caso desse meu amigo, que é homem no corpo de homem, e tem outros que são mulheres no corpo de homem (BIA).

Não é necessidade de parecer com mulher ou com homem. É ser (ELIANE).

Ainda é preciso que marcas no corpo mostrem uma identidade, uma que não cause confusão, sem ambiguidades. Nesse caso, essas participantes discutem sobre as diversas formas de se manifestar o gênero e a sexualidade através dos corpos, e a dificuldade que as pessoas têm de aceitar e entender as diferenças, aceitar que uma lésbica se vista como mulher e outra como homem, ou ainda que queira transformar seu corpo, ou que um homossexual utilize vestimentas de homem e que assim se denomine, enquanto outros/as performatizam seu corpo.

Se o ser humano nasceu homem ou mulher, ele não é obrigado a continuar sendo o que é, ele pode instaurar seu próprio gênero, multiplicá-lo, rejeitando toda e qualquer coerção de identidade a esse respeito (LE BRETON, 2014, p. 26).

Mesmo que as normas regulatórias de gênero tentem delimitar, pois as normas sociais se impõem a todos e a todas, mesmo que não consigam obedecê-la ou não queiram, esse/a sujeito/a não necessariamente tem obrigação de obedecê-las. Para Louro (2015), a visibilidade desses sujeitos serve para mostrar o caráter inventado destas normas e a instabilidade das identidades e ainda sugerem as possibilidades de multiplicação das formas de gênero e sexualidade.

Butler (2014) acrescenta que as permutações de gênero que não se encaixam no binarismo (masculino e feminino) pertencem também ao gênero tanto quanto os modelos normativos. Então, a própria norma atribui inteligibilidade ao campo social e o normatiza, porém cria um paradoxo, pois quando algo está fora da norma, ainda assim, continua sendo significado dentro de seus parâmetros. É importante notar que essa norma produz sujeitos que a reproduzem naturalmente em seu dia a dia. A autora ainda completa que:

Desviar-se da norma de gênero é produzir o aberrante exemplo que os poderes regulatórios (médico, psiquiátrico, e legal, apenas para nomear alguns) podem rapidamente explorar para alavancar a racionalidade de seu próprio zelo regulador continuado (BUTLER, 2014, p. 267).

Tanto Butler como outros/as teóricos/as pós-estruturalistas colocam que a oposição binária está presente não somente nos discursos homofóbicos, mas também nos discursos de defesa da homossexualidade, como é o caso das falas das participantes, nas quais o binarismo heterossexualidade/homossexualidade serve como referência.

Enfim, neste enunciado sobre corpo e diversidade sexual pode-se perceber representações normalizadoras, nas quais tanto o corpo quanto a sexualidade devem ter limitações baseadas em modelos dominantes naturalizados culturalmente. A heteronormatividade está presente nos enunciados, e o/a diferente pode ser apenas tolerado/a, desde que cumpra os rituais obrigatórios aceitos pela cultura dominante. Percebe-se a força do discurso médico que patologiza o diferente como anormal, pois fala do lugar de uma poderosa instituição, que se denomina neutra e produz “verdades” inquestionáveis. Embora ainda seja possível perceber nuances do discurso religioso que condena o diferente ao pecado. Nas instituições educativas esse discurso foi reconfigurado, dando mais foco ao discurso médico, que serve aos mesmos fins, a produção de normalidade.

#### 4.3- “O HOMEM TEM PODER, A MULHER É FRÁGIL, É COMO SE ELA NÃO TIVESSE DIREITOS, É COMO SE ELA FOSSE UM OBJETO E TEM QUE SER NÃO VIOLENTA, COMO SE TIVESSE UM DONO”: VIOLÊNCIA CONTRA MULHER

A violência de gênero pode ser entendida como a produção de ações violentas em contextos e espaços relacionais e, portanto, interpessoais, que apresentam cenários sociais e históricos não uniformes (BANDEIRA, 2014). Cabe demarcar que as ações violentas incidem centralmente sobre a mulher, quer sejam as violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais. Note-se, que neste conceito estão incluídas não somente a violência contra mulheres, mas também qualquer ação violenta contra qualquer pessoa motivada pelas diferenças de gênero. Ou seja, podem nesse conceito ser incluídas violências contra homossexuais, travestis e tantas outras expressões do gênero. Nesta seção trabalharemos sobre a violência contra mulher, mas em outras seções aparecem relatos de violência contra homossexuais e outras performances de gênero.

Não se busca aqui adotar uma visão da mulher como vítima passiva, mas, deve-se destacar que a grande expressividade desse tipo de violência ocorre historicamente sobre os corpos femininos e que as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas.

Inicialmente, apresentam-se as ideias do grupo, após um relato de violência dentro da Instituição, quando um rapaz agrediu a namorada em público.

É um caso recente de uma menina que foi agredida pelo namorado, é uma questão de gênero mesmo, ele se acha dono dela, acha que pode agredir ela (ELIANE).

É o que a gente chama de violência de gênero. Aqui dentro foi? (ORIENTADOR).

Foi (ELIANE).

Como foi? (PESQUISADORA).

Na verdade ele sempre foi muito agressivo com ela, eu já tinha visto ele conversando e empurrando ela na parede, este tipo de, eu já tinha visto antes, mas só depois que eu fiquei sabendo que tinha sido ela mesma. Eu acho que em todo lugar tem e é uma questão que os próprios pais colocam na cabeça, que o homem domina, o homem tem poder, a mulher é frágil, é como se ela não tivesse direitos, é como se ela fosse um objeto e tem que ser não violenta, como se tivesse um dono (ELIANE).

E o que aconteceu? Eles estão juntos ainda? (ORIENTADOR).

Provavelmente, porque ela estava muito apaixonada (ELIANE).

A escola se envolveu de alguma forma? (PESQUISADORA).

A escola se envolveu. Chamou os pais (BIA).

Talvez ela ache isso normal. Minha cidade não é aqui e eu moro na periferia e lá eu percebo que as meninas acham que é normal apanhar do namorado, do marido, é uma coisa normal porque as mães apanhavam, então é uma questão de reprodução né? (ELIANE).

É. É terrível, mas acontece (ELIANE).

Mas era do Ensino Superior? (ORIENTADOR).

Não. Era médio (ELIANE).

Eles são adolescentes (BIA).

Teve uma história aí que ele ficou sabendo, aí agrediu (CARLOS).

Mas mesmo que ela tivesse feito ou não ele não tinha que agredir (ELIANE).

Justamente (DIANA).

A galera contou a história, não sei se é verdade ou não, e aí mesmo assim ela disse que queria voltar pra ele (CARLOS).

Porque pode ser algo normal pra concepção dela (ELIANE).

Durante essa discussão, percebeu-se, não somente pelas falas, mas pelas expressões que o comportamento da garota de ter aparentemente voltado para o namorado, de acharem mais absurdo ainda que o fato de ele tê-la agredido. Até Eliane começou a trazer argumentos sobre o fato de as mulheres aprenderem a serem submissas e dóceis e que, principalmente nas periferias, onde dependem tanto financeiramente como emocionalmente de seus parceiros, não encontram outra saída senão aceitar a violência. Depois da intervenção desta, alguns outros mudaram suas feições, parecendo concordar com a novidade trazida. Eliane ainda demonstrou sua preocupação com os julgamentos que certamente foram realizados pelos/as demais estudantes e servidores/as: “Eu acho que o pessoal vai falar: é porque eu acho que ela aceita, e é bem fácil achar isso, *né*, porque ela aceita. É complicado viu?” (ELIANE).

De acreditarem inclusive, como disse o Carlos, que ela voltou para o namorado porque gostava muito dele. Sem problematizar a situação, como a Eliane ao questionar que possibilidades a menina possuía, que aprendizado teve em família, em casa, e, acrescente-se: em sociedade, na escola e demais instituições de socialização.

Essa discussão traz claramente um questionamento sobre o papel da mulher como vítima impotente, incapaz de reagir, além de essencializar os papéis de homens e mulheres. Mirian Grossi (1998) afirma que não se pode isolar um dos polos (homem/mulher) para compreender a violência numa relação afetivo/conjugal. Para a autora, a violência doméstica é fruto de complexas relações afetivas e emocionais que não se restringem a heterossexualidade, visto que ocorre também em relações homoafetivas. Ou seja, há uma circulação de poder na relação e não uma divisão estagnada. Mas, não se pode perder de vista que nas relações heterossexuais são os homens que, em geral, são os agressores, refletindo a situação de desigualdade e a dificuldade de lidar com as mudanças nas relações de gênero.

É importante perceber que as relações de gênero foram construídas em nossa sociedade, na qual o princípio masculino é a medida das coisas (BOURDIEU, 2014), e que o biológico foi tomado como ponto de partida para a socialização, e a mulher foi socialmente revestida de fragilidade e dependência.

Foi relatado em seguida que a Instituição, depois do episódio de violência, promoveu uma campanha que durou uma semana, com faixas e eventos para discutir a violência contra a



mulher. Os/as participantes acreditam que foi uma mobilização necessária e informativa, mas pontual, não se lembram de haver tido esse tipo de discussões em outro momento.

Isso porque a escola também reproduz sócio-historicamente o padrão de normalidade em que, na maioria das vezes, há dominação do homem nas relações. Mas, a escola também pode se revestir numa Instituição com meios de suplantar as relações desiguais de gênero como essa, que finalizou em violência. Aproveitar momentos como esses para abrir discussão é importante, porém, trazer as discussões somente em casos de emergência ou em datas consideradas importantes mascara a importância do debate político e do reconhecimento das relações desiguais de gênero. E mais, devem-se incluir também outras discussões que são mais silenciadas ainda, a diversidade sexual, sem tornar a atividade uma excentricidade, nas palavras de Louro (2010) que não terá efeito verdadeiro, mas somente um momento em que os/as “normais” contemplam e dizem respeitar o/a “diferente”, que pode ser a mulher violentada, o/a homossexual, o/a travesti, o/a transexual e tantos/as outros/as que sofrem violências silenciadas diariamente. Essa atividade, para ter algum efeito, precisa fazer parte das práticas diárias, do currículo, precisa estar nos documentos oficiais e se tornar debate político na escola e na sociedade em geral.

Esta categoria de análise foi muito importante, pois, além de abordar um tema de grande relevância social, trouxe a participação de Eliane que problematizou a violência de gênero fazendo uma análise da construção do papel social da mulher no momento presente da cultura, não aceitando a explicação, como a maioria, que culpabiliza a mulher pela violência sofrida. Foi importante também porque mostrou como a Instituição trata a temática do gênero, de forma pontual, emergencial, não fazendo parte de seu dia a dia.

#### 4.4“DA MULHER NA ENGENHARIA, E DA MULHER NA MATEMÁTICA, EU ACREDITO, ACHO ASSIM, SE ELA TÁ É PORQUE ELA SABE MAIS UM POUQUINHO”: GÊNERO E CIÊNCIA

Nas últimas décadas, o percentual de mulheres que ingressam no ensino superior tem crescido bastante, de forma que atualmente são a maioria tanto em ingresso na universidade como em número de formados/as. São as mulheres também que possuem mais estudos, ou seja, são mais qualificadas percentualmente que os homens. No entanto, ainda se observa que existem algumas carreiras nas quais há maioria masculina e outras, em que há maioria feminina. Em geral, as carreiras na área de humanas têm maioria de mulheres e as carreiras na área das engenharias e ciências exatas têm mais homens; apesar de não haver nenhuma

barreira formal para entrada em qualquer das carreiras, as mulheres ainda são minoria na área de ciências e tecnologias.

Neste enunciado, surgido a partir dos debates do grupo, apresentam-se as representações acerca da ocupação de homens e mulheres nos cursos e carreiras na área das ciências exatas. Como já foi visto nas sessões anteriores, os cursos de licenciatura em Matemática e Química do IFS, diferente das estatísticas nacionais, não são guetos masculinos e no Curso de Química a maioria é de mulheres.

Sobre esse tema, Carlos tenta explicar essa diferença das estatísticas nacionais pelo fato de estarem numa licenciatura e não num bacharelado ou nas engenharias. Eles/as demarcam também que não veem diferença de nível de inteligência entre homens e mulheres, são unânimes em dizer que todos/as tiveram a capacidade de entrar na Instituição, através das seleções realizadas, e que não percebem diferenças entre homens e mulheres quanto ao rendimento no curso, existem as diferenças, mas não estão ligadas ao sexo.

Ana traz a questão da mulher nos cursos de Engenharia e homens em cursos de Enfermagem:

Agora assim, uma questão da mulher na Engenharia, e da mulher na Matemática, eu acredito, acho assim, se ela *tá* é porque ela sabe mais um pouquinho. Não por ser mulher. Talvez assim, se não souber tanto quanto o homem. Mas não é pra esse lado do gênero, de ser masculino ou feminino, entendeu. É mais por esse lado de ser inteligente, acho que isso é menos pejorativo, do que um homem num curso de licenciatura ou num curso de Enfermagem, vamos dizer assim, entendeu? (ANA).

Você acha que as mulheres que estão na Matemática sofrem menos preconceito do que homens na Pedagogia? (ORIENTADOR).

Isso, eu acho. No caso eu fiz meu curso de Saúde naquela época, há quase 18 anos atrás, e tinha essa questão do homem que *tá* na área de saúde, ah é homossexual, essas coisas. Do que a mulher no curso de engenharia, ela é mais inteligente ou uma coisa desse tipo, nunca fica como pejorativo, assim, nesse sentido (ANA).

A discussão se volta para os estereótipos, sobre o homem que busca as áreas que são guetos femininos, por estarem ligadas a características consideradas femininas, como o cuidado, o ensino e serviços, como prolongamentos de funções de dona de casa, são classificados de homossexuais, efeminados, como forma de reduzi-los ao universo feminino que é de menos valor. E as mulheres que penetram em carreiras que são guetos masculinos têm que, obrigatoriamente, ser muito inteligentes, incomuns e até notáveis.

Para Cruz (2005), uma das justificativas mais plausíveis para a diferenciação das carreiras entre os gêneros é a naturalização da desigualdade, que considera como biológico os

constructos sociais e as práticas de homens e mulheres. Mas, acrescenta que os estereótipos de gênero ajudam a perpetuar as ideias e atitudes rígidas sobre os sexos, mas que vêm sofrendo, nas sociedades ocidentais, transformações e tornando-se mais flexíveis.

Nas áreas em que as mulheres são maioria há uma tendência de serem “pejorativas”, como disse o grupo em consonância com Bourdieu (2014), e o espaço que as mulheres ocupam carrega um aspecto de inferioridade. E mais, a ideia que surge da participante é que para as mulheres entrarem numa carreira masculina precisa ter algo a mais que as demais mulheres. Essa fala está baseada na compreensão de que os estudos das ciências exatas, como a Matemática, estão associados ao homem e se constituem num conhecimento que as mulheres têm dificuldade de assimilar. O sucesso na Matemática seria um sucesso em raciocinar, que é um estereótipo relacionado ao menino e, mesmo quando a menina se sobressai nessa área, a ela não se atribui um raciocínio apropriado. No entanto, as desigualdades não são inerentes aos sexos, são produzidas a partir de pensamentos generificados que atribuem capacidades diferentes a meninos e meninas (CARDOSO; SANTOS, 2014).

Na realidade das licenciaturas do IFS *Campus* Aracaju, deparou-se com uma situação que contraria o fato das áreas de exatas serem guetos masculinos, e, apesar de ser licenciatura, como enfatiza o Carlos, esse é um curso, segundo os demais participantes, com ênfase nas disciplinas técnicas que envolvem muitos experimentos e cálculos. Este fato faz com que a Instituição se destaque por trazer uma transgressão de gênero nas carreiras que são em contexto nacional, masculinas.

Quanto aos estereótipos masculinos e femininos surgiu no grupo uma discussão de que na realidade em sala de aula eles/elas nem sempre se aplicam e trazem exemplos de que estas características na verdade nada têm a ver com o gênero:

A gente consegue perceber bem nas comunicações que foram realizadas em sala de aula, tinham meninas que eram muito travadas, tinham rapazes que iam muito bem lá na frente. Então depende da pessoa mesmo (ELIANE).

Tem um colega mesmo, que, eu gosto de falar e ele gosta de falar três vezes mais do que eu e ele é super despojado assim nas aulas (BIA).

E a gente carrega isso na cabeça, o quê? que a mulher tem mais facilidade de ir lá na frente e conseguir controlar uma turma, mas não necessariamente, o homens se saíram muito bem, eles conseguem (ELIANE).

Também tem aqui “professores” e “professoras”. Nós temos professoras que são o “cão”. É muito mais aquele professor do que aquela professora (BIA).

É acho que isso não influencia muito não, depende muito da pessoa (ELIANE).

Apesar de os comportamentos serem aprendidos sócio, cultural e linguisticamente, como: as mulheres falam mais, os homens são mais durões, entre outros, os/as participantes trazem à tona que esses comportamentos não se aplicam a todas as pessoas; e mais, acreditam que não estão ligados a uma identidade fixa de homem e de mulher. A primeira discussão colocada acima se refere ao estereótipo de que as mulheres são “faladeiras”, e as duas participantes interferem no sentido de que esta não é uma condição inerente ao gênero, pois dão exemplos de homens que apresentam tal característica. A segunda discussão critica estereótipo de que as professoras seriam “boazinhas” e os professores seriam mais rigorosos. Comportamentos que, em outras épocas, eram considerados femininos, hoje são questionados, até porque, segundo Santos (2013), em tese defendida no PPGED em 2013, questionar passou também a fazer parte do repertório feminino.

Os estereótipos, quando levados por professores/as para a sala de aula, principalmente na educação básica, ajudam a formar a ideia nos/as estudantes de que a área das ciências exatas está mais voltada para os homens, por suas características peculiares como melhor raciocínio lógico e habilidade com cálculo, naturalizando habilidades sociais. Nas falas avaliadas neste tópico, percebeu-se que os/as participantes tentam desnaturalizar algumas características associadas ao sexo, no entanto, este é um dado contraditório, visto que no início do grupo focal quando foram solicitados a listar características para homens e para mulheres, fizeram uma lista com características que naturalizam algumas habilidades e comportamentos sociais.

A ideia de que algumas carreiras são mais adequadas para homens ou para mulheres baseada em habilidades sociais ligadas a estereótipos de gênero trazida por professores/as da educação básica para as salas de aula (re)produz uma visão sexista e desigual que acaba por reforçar os guetos na escolha das profissões.

#### 4.5 “UM JOVENZINHO LÁ QUE ELE SE INTITULA *LADY GAGA*”: REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NAS TEMÁTICAS

De modo geral, a literatura voltada para a temática de gênero na formação docente esclarece que esta temática é praticamente ignorada durante os cursos de licenciatura, perpetuando uma educação normalizadora, que busca doutrinar os/as alunos/as a partir de modelos preestabelecidos de ser e de compreender a si e ao outro, a partir de relações de

poder que permeiam as práticas e ditam normas silenciosas. Mas, é também evidente que houve nas últimas décadas uma tentativa, seja por educadores/as, seja por programas ou políticas de governo, algumas alterações no processo educativo com a entrada da perspectiva de tolerância da diversidade. Nessa perspectiva, a diversidade é aceita para uma convivência pacífica sem, contudo, alterar o status de poder dominante do homem branco e a heteronormatividade. Não há uma real transformação nas relações com o diferente.

As representações sobre gênero na formação docente estão marcadas pelos estereótipos de masculino e feminino trazidos pelo modelo hegemônico binário que discrimina quem se distancia. Daí resulta a dificuldade de professoras e professores em lidar com o diferente em sala de aula, visto que não foram preparados nas licenciaturas para falar sobre o corpo, o desejo e o gênero (DIAS, 2013).

As práticas na educação formal ainda não acompanharam a lógica de tolerância à diversidade proposta pela legislação brasileira, menos ainda as propostas teóricas produzidas na academia que propõem o reconhecimento e transformação nas relações de poder frente ao diferente. Não se aprende a reconhecer o outro em si mesmo, apenas silencia-se a diferença e a trata como se fosse algo que não existisse na vivência (MISKOLCI, 2015).

Nesta subseção, a partir do panorama apresentado, serão analisadas as representações dos/as estudantes e da professora da disciplina Educação e Diversidade a respeito da temática corpo, gênero e sexualidades na formação docente do IFS/*Campus* Aracaju e as possíveis implicações para a prática futura desses/as estudantes. Assim, retoma-se o conceito de representações como um modo de produção de significado na cultura, que implica relações de poder e ocorre a partir da linguagem (MEYER, 2010), para a construção do debate.

A escola, ao longo dos séculos, vem cumprindo um papel de disciplinadora dos corpos, deixando marcas valorizadas pela sociedade, consideradas como referência para todos/as, ao ponto de podermos diferenciar uma pessoa escolarizada de uma não-escolarizada.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamento indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2000, p. 17).

Essas práticas e linguagem também marcam os sujeitos como femininos e masculinos, os comportamentos assexuados são marcados na história de cada um/a. O investimento na modelagem dos corpos reitera identidades e práticas hegemônicas e nega outras. Mas, o processo não é meramente de manipulação, pois o sujeito participa ativamente da construção

da identidade, claro que nem sempre é consciente, mas é reiterado por eles próprios em seu dia a dia (LOURO, 2010). Desta forma, os modelos de sexualidade produzidos e reproduzidos na escola são regidos pela heteronormatividade, que na escola tem um duplo papel: incentivar a sexualidade “normal” e contê-la.

Neste enunciado apresenta-se uma cena referente à necessidade de disciplina dos corpos no ambiente escolar, trazida por Eliane de sua prática de sala de aula, que evidencia a impossibilidade de articular o conhecimento e as manifestações do desejo:

No Pibid mesmo, [...] teve uma situação bem interessante, um juvenzinho lá que ele se intitula *Lady Gaga* [...]. Ele tem uns doze anos, ele é bem pequenininho. Aí toda hora passava um rapaz na frente da porta, eles estavam jogando e *tavam* passando na quadra, e toda vez que passava ele fazia: “Psiu, gostoso.” E aquilo começou a me incomodar. A gente *tava* conversando e ele não parava de fazer isso. Até que num momento eu vi que o rapaz incomodado, olhou com um olhar mortal. Aí eu cheguei, sentei do lado dele e falei: “Meu jovem”. Desse jeito: “Meu jovem, você não tem nem 40 quilos, a tia aqui, a professora, não tem 50 quilos, o jovem deve ter uns 60, se ele quiser vir bater em você o que eu vou fazer?” Aí ele olhou pra mim: “É, eu vou parar”. Aí ele parou e nunca mais ele fez isso novamente. Era a única argumentação que eu tinha, porque se ele realmente partisse pra cima dele, eu ia fazer o quê? Eu não teria força nenhuma pra apartar a briga e eu não sei se o rapaz se eu falasse ele iria me aceitar como autoridade. Enfim, era uma escola pública (ELIANE).

Mas incomodava você como professora o fato dele *tá* dando psiu para um homem? (ORIENTADOR).

Não, incomodava ele tentar incomodar uma pessoa que poderia bater nele, entendeu, mas não por ser um homem, com as meninas eu também reclamo, enfim, tanto faz, eu não gosto que eles fiquem misturando em sala de aula. Eu prefiro separar os casais, os namorados, fique aqui e você fique aqui, porque senão não vão prestar atenção. Porque nessa idade eles são muito (ELIANE).

[...]

Separando os casais fica menos difícil de trabalhar, porque, realmente é complicado viu, a gente não tem noção na hora de, da diferença da hora de estudar, da hora do intervalo, eles querem ficar se beijando o tempo todo e na sala de aula não é legal, independente de ser casal ou não, não, não é legal (ELIANE).

Aluno tem que ter uma conduta em sala de aula (BIA).

É, e tem que ficar parando pra explicar conduta em sala de aula e o que eles não devem fazer (ELIANE).

Inicialmente, observou-se na fala de Eliane a dificuldade de lidar com o desejo em sala de aula, mais especificamente num comportamento homossexual em um de seus alunos, acreditando que o fato de ele estar paquerando outro garoto poderia levá-lo a ser vítima de violência. Essa necessidade de desassociar o desejo das relações escolares é uma das formas

encontradas pela Instituição para domar os corpos e mascarar uma dificuldade dos profissionais de lidar com tais situações. O objetivo é doutrinar os corpos, moldando-os de acordo com suas aprendizagens sociais, dos costumes, da religião e da tradição, para disciplinar a masculinidade e a feminilidade.

Mais uma vez nota-se que o comportamento que foge à norma incomoda, tanto que passa a ser descrito como momento difícil durante a prática de estágio. O fato de o garoto estar paquerando outro garoto atrapalha o ritmo da aula, desconcerta a estagiária e a deixa em alerta com relação a algum tipo de retaliação violenta. Eliane, assim como tantos/as outros/as profissionais da educação, relata a experiência como se fosse igualitária, porém não se faz boa educação só com intenção. Com frequência, “[...] colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação [...]” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14) contribuindo mais com o sistema de opressão que se quer combater.

Ainda com relação ao desejo, Eliane fala que é muito difícil dar aula com os/as alunos/as se beijando, materializando o desejo. Segundo Dias (2013), as mais diferentes práticas escolares trazem a ideia do corpo como sagrado e íntimo e torna-se muito comum entre professores/as uma grande dificuldade de lidar com situações como essas, talvez porque em suas trajetórias (familiar, religiosa, escolar e outras) tenham aprendido a anular a representação de seus corpos e por isso reproduzem este comportamento com seus/suas alunos/as. Louro (2000) esclarece que quando a escola educa os corpos de meninos e meninas ela também estabelece um modelo “normal” de sexualidade. O que se percebe nessas passagens é que o gênero e a sexualidade “gritam” em sala de aula para serem ouvidos, nas mais diversas formas de expressão, pedindo espaço, mas são silenciados, pois a ordem dominante proíbe a discussão do desejo e da sexualidade nos espaços educativos e sociais, permitindo apenas o silenciamento e anulação dessas questões cotidianamente.

Quanto ao medo da retaliação violenta, esse dado infelizmente é real o que torna a preocupação genuína, visto que a violência contra homossexuais é uma realidade, ao mesmo tempo em que a naturaliza, como se o rapaz estivesse em seu direito de retaliar a uma cantada de um *gay*, com violência, como forma de demarcar sua própria masculinidade. Tratando a paquera como uma ação de violência contra ao garoto heterossexual, de forma que a reação violenta passa a ser naturalmente aceita. Em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal constatou-se que entre os estudantes masculinos “bater em homossexuais” foi

apontada como ação menos violenta em uma lista de várias outras ações violentas (atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar e andar armado). E, quando questionados sobre quais pessoas eles não gostariam de ter como colega de sala, aproximadamente  $\frac{1}{4}$  dos meninos indicaram que seria um homossexual (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Tal panorama de exclusão e violência se forma em decorrência da heteronormatividade, pela compulsoriedade heterossexual que rejeita a homossexualidade em vários espaços sociais, principalmente na escola, onde os meninos são ensinados a serem machos, a deixarem qualquer comportamento de aproximação com outros meninos, sob pena de serem taxados de afeminados, de serem comparados com meninas que são sentimentais e têm permissão para demonstrarem afeição.

A disciplina do corpo é desempenhada pela escola que busca desenvolver a cognição e a aprendizagem desvinculando-as do desejo e da sexualidade dos corpos, na tentativa de obter corpos sem desejo e sem erotismo, relegando a sexualidade ao espaço privado e, principalmente, tentam produzir uma sexualidade “normal”. Assim, Eliane, reproduzindo o discurso tradicional da escola, separa os casais para ministrar sua aula, sequer problematiza com seus/as alunos/as as questões relacionadas à sexualidade. Não questiona porque sente tanto incômodo na expressão da sexualidade de seus/as alunos/as. Não traz para a sala de aula o questionamento de o porquê da reação violenta diante da homossexualidade, apesar de dar pausas nas aulas para explicar sobre condutas “adequadas”.

A imposição de condutas sempre foi um dos papéis da escola, principalmente referentes aos corpos, ao gênero e à sexualidade. Ao longo do tempo, ela vem produzindo formas de masculinidade e feminilidade a partir de currículos baseados nos discursos médico higienistas (LOURO, 2000). Desta forma, as marcas mais profundas não se referem ao conteúdo programático apresentado e sim às experiências vividas com colegas, professores e outros sujeitos da escola.

Sobre a origem das dificuldades hoje encontradas nas escolas, Ana trouxe comentários que colocam a responsabilidade dos problemas da escola na família, colocando como obstáculo à prática docente a dificuldade que as famílias têm de impor limites a seus/suas filhos/as:

Na família também *né*, é uma coisa bem patente, o fato de você considerar isso que você disse. Ontem mesmo eu estava num restaurante e um gurizinho *tava* tocando o terror, aí uma pessoa que *tava* lá disse: “ele é danado *né?*”, “É a *vó* dele faz tudo que ele quer”, aí quer dizer, uma criatura dessa vai pra escola, aí você ou a gente, como professor, vai dar freio aquela criança ali naquele momento? É tanta coisa que *tá* acontecendo (ANA).



A esse respeito, Carvalho (2003), em projeto realizado em escolas da rede municipal de Recife e João Pessoa, encontrou que os professores e as professoras acreditam que os problemas com alunos e alunas, inclusive em questão de gênero, começam na família e têm dificuldade de analisar a própria prática escolar. No entanto, a escola, como instituição formadora, tem importante papel ao reafirmar ou questionar as aprendizagens familiares. Quando, no espaço escolar, são reproduzidas práticas heterossexistas, com aceitação da violência, ou mesmo quando se exime de qualquer ação diante de tais comportamentos, está perpetuando concepções e comportamentos trazidos de casa, sejam quais forem.

As situações de violência estão muito presentes no ambiente escolar, principalmente em instituições públicas e refletem ausência de ações eficazes de enfrentamento e questionamento na comunidade escolar. Abaixo, transcreve-se um trecho do grupo focal que retrata a dificuldade de lidar com a violência:

A professora dá uma suspensão no aluno, leva uma canetada. Você reprova o aluno, leva uma facada. Eu vou ficar calada, se eu fizer alguma coisa, *tô* me comprometendo também. Porque, infelizmente, existe isso também (BIA).

Porque tem represália se a gente se comprometer também. Às vezes a gente é omissa nessa questão e acaba não fazendo nosso papel. É uma coisa complicada(ANA).

[...]

No Pibid mesmo, tem um menino que, eu não sei, passa a impressão de que ele é um menino problemático, provavelmente usa drogas, enfim não sei ao certo, é a impressão que passa pelo comportamento das pessoas quando ele está presente, as pessoas têm medo dele, ele começou a discutir com um aluno dentro da sala, aí eu pedi a ele que ele sentasse e que parasse de fazer aquela bagunça, aí ele levantou, é mais alto que eu, “Você *tá* mandando em mim?” “Não, eu *tô* pedindo pra continuar a aula, você não quer aprender?” “É, eu quero”. Aí ele sentou. Então, eu acho que foi uma vitória, porque realmente eu estava com medo, ele é enorme, todo mundo tem medo dele, mas no momento que eu me coloquei com educação acho que ele retribuiu com um olhar de sei lá, de desaprovação do que ele mesmo falou, porque ele foi muito ignorante naquele momento. “Você *tá* mandando”; “Não, eu *tô* pedindo, você já é um adulto, você é maior que os outros. Ele apareceu nas outras aulas e não deu trabalho. Agora eu *tô* afastada do projeto. Mas ele nunca mais, imagine se eu deixasse ele ia tomar conta da sala. Essa situação faculdade nenhuma ensina (ELIANE).

Sob a alegação do medo da violência, a atitude descrita por Bia e Ana é do silenciamento, de fingir que não vê, de não se posicionar. Tais práticas pedagógicas acabam por reiterar a violência, pois não problematizam as ações que ferem a integridade dos sujeitos. Os fatos vão acontecendo na sala, nos corredores, e de quem se espera uma reação, os/as professores/as, vem a omissão. De onde se espera atitude que poderá servir de referência, vem

a permissão do comportamento violento. O funcionamento do mundo familiar difere do espaço público, que é local de negociação e respeito, visto que há encontros com o diferente. Sendo assim, não se pode generalizar o comportamento aprendido no espaço familiar para o público. Daí advém a necessidade de a escola, como um dos primeiros espaços públicos, frequentado pelos sujeitos, ensinar a lidar com a diferença. Nesse contato surgem as divergências, atritos que podem levar à violência. Da escola espera-se que coloque essas questões em pauta, não que ignore, ou ainda que não considere as desigualdades de gênero e a violência frente à diferença como ações corriqueiras e sem importância e não as problematize.

Com a fala de Eliane retorna-se à questão do disciplinamento dos corpos, para torná-los dóceis para facilitar o controle, no caso da escola, facilitar a normatização dos comportamentos e transformá-los em receptáculos de conhecimentos considerados relevantes. O corpo é treinado para o silêncio, para o olhar atento (LOURO, 2000). Quando esse controle é quebrado pelos alunos, quando a escola e o/a professor/a não conseguem impor esse controle, tal fato é sinalizado como problemático, a escola falhou no que lhe é mais caro, a disciplina. Os/as agentes da educação procuram buscar outras tecnologias para conseguir a docilidade do aluno; nesse caso, Eliane utilizou sua delicadeza para alcançar o objetivo, pretendido, pois é necessário, segundo Louro (2000), um investimento do próprio sujeito, um autodisciplinamento. É assim que os comportamentos generificados são construídos, a partir de um “[...] investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo” (LOURO, 2000, p. 17).

No final Eliane ainda afirma que os instrumentos capazes de garantir uma atuação satisfatória diante da diversidade não são adquiridos nas instituições formativas, mas na prática, e a partir das concepções individuais como no exemplo trazido. Porém, é preciso lembrar que ela mesma declarou anteriormente que não valorizava os conhecimentos pedagógicos, que mal prestava atenção às aulas de educação, por privilegiar os conteúdos técnicos. Cabe então, questionar também se essas disciplinas pedagógicas poderiam contemplar a temática do corpo, gênero e sexualidades, a fim de lançar questionamentos e reflexões acerca do diferente e do currículo escolar generificado.

A maneira como a temática de corpo, gênero e sexualidades é trazida para a educação básica está baseada na forma como os/as professores/as foram formados/as, sem pretender dar um caráter determinista, mas reconhecendo a importância da formação inicial docente que forma a subjetividade dos/as futuros/as professores/as e, por consequência, as subjetividades dos/as estudantes da educação básica, pois terão a tendência de reproduzir suas vivências de formação nas suas salas de aula. Ou seja, se os/as licenciandos/as não têm o espaço para

questionamento de gênero, de corpo e de sexualidades, se seus corpos são apagados durante a formação, suas práticas cotidianas poderão reproduzir esse modelo que só se preocupa com a mente, separando-a do corpo. É evidente que somente a formação inicial não é garantia de transformação do sujeito, bem como a falta da temática estudada na licenciatura não é garantia de reprodução do currículo generificado, pois o sujeito é múltiplo em sua formação.

A partir dos excertos retirados da discussão percebe-se que, nessas licenciaturas, a temática de gênero é ignorada, a discussão sobre a diferença não é pautada na formação, e qualquer discussão sobre corpos fica no esquecimento. No entanto, o fato de essas temáticas não serem abordadas no currículo não quer dizer que estão isentas, que são neutras, mas que são direcionadas pela lógica binária, pelos discursos heteronormativo, religioso e biológico.

Para compreender como estes estudantes reagiriam frente a situações de confronto com o diferente em sala de aula, quais mecanismos e discursos orientariam suas práticas, sugeriu-se a análise de um estudo de caso segundo o qual, uma garota chamada Catarina vinha faltando às aulas devido a ameaças de violência que vinha recebendo de suas colegas de sala pelo fato de ser lésbica (ver Apêndice B). Abaixo as repostas colhidas para análise:

Como eu já falei, Eu ficaria, e agora? Vou passar pra Coordenação? Eu não sei como poderia agir? (BIA).

Eu tentaria acalmar os ânimos, tentar passar uma conscientização de que os tempos são outros, chamaria a Diretora da escola e os pais daqueles alunos que estavam ofendendo juntamente com os pais da Catarina pra ter uma conversa e se possível um psicólogo pra ter uma conversa (CARLOS).

Mas o psicólogo seria pra quem? (PESQUISADORA).

Pra entender o modo que os pais educam aqueles alunos que estavam ofendendo a menina (CARLOS).

Mas às vezes até os próprios pais não aceitam o próprio gênero da menina (ELIANE).

Pra saber se já vem de casa ou das amigas delas (CARLOS).

Não sei. Acho que primeiramente eu falaria com Catarina, tentar acalmar ela, ela *tá* sendo xingada (DIANA).

Ela vai *tá* agressiva, não vai *tá* chorando, você sabe disso. Você sabe que as pessoas não choram (ELIANE).

Mas eu conversaria com ela e faria um discurso pra turma falando que hoje em dia é uma coisa natural, por mais que eu não seja homossexual, eu tenho que respeitar aqueles que são, tenho que respeitar a todos, seja ele branco, negro, magro, o que for. E tentar conversar com essas colegas que agrediram, ver com o psicólogo. Acho que chamar os pais talvez se resolva. Ou talvez não (DIANA).

Tentar sondar o que Catarina passa em casa, se os pais apoiam, se a família apoia. Se ela é rejeitada em casa e também na escola. Só isso (DIANA).

Às vezes também. Nesse caso aí os pais dela sabem que ela é lésbica? (CARLOS).

Você encontrou essa situação, o que fazer? (PESQUISADORA).

Seria bom ver a mente da Catarina, porque se nem os pais dela souberem disso. Porque se nem os pais souberem, juntamente com essa opressão das colegas e os pais dela não sabem que ela é. A depender da menina ela pode até cometer suicídio (CARLOS).

Assim, é como Diana falou, primeiro tem que chamar ela (BIA).

O recurso a ser usado primeiro é dizer que preconceito é errado, não dizer que: “hoje em dia”, não, é dizer que isso é errado. A primeira coisa que tem que falar é isso (ELIANE).

“Hoje em dia o mundo mudou” *oxente*, por quê? eu não sou normal não? (BIA).

Existe uma sexualidade normal? (PESQUISADORA).

Existe um padrão e as pessoas. É uma convenção (ELIANE).

O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro (CARLOS).

Um discurso que eu ouço muito é, normalmente, as pessoas que são homofóbicas, por mais que não sejam religiosas, Deus fez o homem e fez a mulher. Primeiro eu colocaria que preconceito é crime e além de ser crime é errado, muito errado. Então a primeira vez tem que fazer um discurso assim, pras pessoas entenderem que o que ela *tá* fazendo é errado. Por mais que ela tenha o apoio em casa, que o pai ache certo, não é certo. E num segundo momento, que acalmou os ânimos, eu falaria com a Coordenação pra conseguir uma pedagoga ou psicóloga, para uma conversa com o grupo, e não só com as meninas, sei lá, uma palestra. Elas devem se odiar, a menina que *tá* sofrendo *bulling*, ela não gosta das colegas, deve *tá* sentindo muito ressentimento, colocar elas numa sala pra discutir acho que não é a solução, acho que deveria ser uma palestra, alguma coisa em sala de aula pra explicar um pouco. Tem muita gente que não tem formação e não é preconceituosa e tem gente com formação que é preconceituosa e acabou. Mas vai ter que aceitar (ELIANE).

A partir dessa discussão percebeu-se que surgiram algumas possibilidades de abordagem diante do caso apresentado. A primeira reação foi a de Bia, que ficaria paralisada, sem saber o que fazer e como reagir, depois, por falta de mecanismos para lidar com o problema recorreria à Coordenação. Essa mesma aluna, em outra ocasião, apesar de estar cursando uma licenciatura, relata que não tem interesse em lecionar, que não aprendeu formas de lidar com diversas situações “inusitadas” que podem ocorrer em sala de aula que

extrapolem a relação com o conhecimento formal, que pretende ser profissional técnica e não professora. Essa posição, de manter-se afastada, de não se posicionar, de silenciar, pode querer dizer que esses problemas não são da alçada do/a professor/a, pois não fazem parte dos assuntos considerados legítimos, mesmo num caso como esse, em que a sexualidade e o gênero “pedem” para ser discutidos. A um/a professor/a de Química ou Matemática importaria somente os conteúdos oficiais, listados nos índices dos livros e de seus planejamentos, pois são aprovados socialmente, no entanto disputas na área da sexualidade e do gênero não são merecedores de sua atenção.

Uma segunda reação seria de tratar isoladamente os/as participantes da situação em pauta, investigar a origem do preconceito com relação à colega lésbica, em sua família ou em suas relações de amizade, ou seja, apontar culpados, quando, na verdade, está também na escola, presente em todas as relações pelo discurso que a atravessa e reiterando as normas de gênero e sexualidades. Esse discurso está presente também no momento em que se silencia, ou ainda quando intervém acreditando que o diferente é inferior, que merece respeito, mas não igualdade.

A aluna Catarina, por subverter a norma vigente do gênero, que considera “normal” a vivência no sexo que lhe foi atribuído no nascimento, é apontada com gozação e xingamentos e ameaças numa tentativa de estabelecer novamente a normalidade. Assim, essas meninas que hostilizam Catarina se constituem em veículo do poder normativo do gênero, “[...] que regula saberes e regula a produção dos corpos” (REIS; PARAÍSO, 2014). Esse padrão de comportamento, em geral, ensina que é ruim fugir do modelo aceito, ser diferente, pois será tratado/a com desprezo e desrespeitado/a constantemente.

Eliane, em duas oportunidades, uma já analisada na subseção Corpo e diversidade sexual, traz, em sua fala uma ligação íntima da agressividade como forma de expressão inevitável dos corpos desviante da norma heterossexual “Ela vai *tá* agressiva, não vai *tá* chorando, você sabe disso. Você sabe que as pessoas não choram”. Essa representação do diferente como violento acaba por justificar sua subjugação a partir de preconceitos e discriminações das mais diversas ordens, da violência simbólica à violência física.

Outra questão colocada por Diana, quando diz “hoje em dia é uma coisa natural”, referindo-se a homossexualidade, fala refutada por Eliane e Bia que poderia levar a Catarina a se questionar se não era normal ser homossexual. A fala de Diana reflete a maior visibilidade que vem ocorrendo nos últimos anos para os diversos modos de se viver a sexualidade, “[...] possibilitando novas formas de existência para todos, mesmo para quem não esteja envolvido diretamente com isso, pois provocam novas questões [...]” (SOUZA, 2016, p. 991), novas

problematizações. Esse movimento de visibilidade dos corpos estranhos provoca questionamentos políticos e reflexões, de forma a produzir, entre as relações de poder, um maior espaço para os invisibilizados (SOUZA, 2016).

Eliane traz também em sua fala a reprodução do discurso da tolerância sem problematização: “[...] preconceito é crime e além de ser crime é errado, muito errado [...]. Tem muita gente que não tem formação e não é preconceituosa e tem gente com formação que é preconceituosa e acabou. Mas vai ter que aceitar”. Mais uma vez a tolerância é trazida como solução para o preconceito, aceitando a presença do diferente, sem problematizar porque, nesse caso, a homossexualidade é pensada como anormal, sem questionar seu caráter produzido, pensar a aversão como produção de anormalidade e porque o diferente incomoda tanto.

Quanto à normalização, Carlos também traz em sua fala um questionamento sobre o padrão “O que é normal pra mim pode não ser normal pra outro”, este excerto da discussão coloca em pauta a normatização dos padrões estabelecidos, traz a tona o caráter construído das normas impostas na sexualidade. Numa sociedade normatizadora como a atual, as normas de conduta são vivenciadas como verdades. Geralmente, os padrões são estabelecidos sob influência de discursos da ciência, do ponto de vista do que ocupa o padrão, nesse caso o heterossexual. No entanto, em sua fala, Carlos faz refletir sobre o caráter maleável do padrão, levando a repensar e perceber outras possibilidades de vivenciar a sexualidade, diferente da heterossexualidade.

Carlos comenta ainda sobre a possibilidade de Catarina cometer suicídio, visto que está sendo tratada como ser abjeto por escapar do padrão de normalidade e ele mesmo questiona problematiza o que é ser normal. Mas não por apresentar um conhecimento acadêmico sobre o tema, mas porque apresenta uma fala do que é politicamente correto, provavelmente apreendida pelas discussões veiculadas no cinema, pela literatura, televisão, revistas, sites e outros. Assim, não só ele, mas outras pessoas- inclusive do grupo - trazem um posicionamento de tolerância e aversão ao preconceito. No entanto, não há uma reflexão e uma aceitação mais efetiva da diferença.

Apesar de apresentarem algumas formas de tentar minimizar a situação, todos/as acabam por posicionar a origem do preconceito fora da escola, na família, na individualidade, mas não reconhecem que o discurso do preconceito também está presente e norteia as atividades escolares diariamente. E não há a percepção de que o processo de aceitar o outro é extremamente complexo, e há necessidade de rejeitar noções preexistentes com as quais se classifica a realidade.

A esse respeito, Junqueira (2009) comenta que os/as profissionais de educação não têm diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios ligados ao gênero e a sexualidade, e que é comum não saberem como agir quando um/a estudante é agredido/a por ser homossexual, bissexual ou transexual; por isso defende que é importante se incluir essa temática na formação inicial e estimular a divulgação das pesquisas na área.

Numa abordagem diferenciada, traz-se uma cena descrita pela professora da disciplina Educação e Diversidade que retrata a forma encontrada para lidar com a diferença em sala de aula:

[...] um aluno, literalmente ele mudou a cor do cabelo, mudou pra um vermelho e ele começou a relatar o que estava escutando lá fora: “pica-pau, ô menino, você não tem a mãe em casa não? Você merece uma surra”. E vira e mexe ele vinha com um exemplo lá fora, aí os colegas riam, escutavam e riam, porque ele contava também de uma forma hilária, aí eu escutando, *perai*, todo dia com um contexto da experiência, na feira, em casa, pessoas conhecidas ou não, aí eu falei – “Aluno X porque você não começa a fazer um trabalho sobre esta perspectiva da mudança de cabelo, você escolheu”, eu só disse a ele pra ter cuidado porque como ele pintou o cabelo de uma pintura e depois pintou de novo, eu disse cuidado, que aí prejudica a sua saúde e de fato caiu o cabelo, uma parte, porque são químicas fortes e então você que está estudando Química, há uma reação. E aí ele foi perdendo o cabelo, mas não queria tirar o topete, o cabelo todo vermelho, mas aí ele trouxe como as pessoas ficavam incomodadas com a mudança de tom. - E o que você sentiu? e depois até pergunte a seus colegas o que é que eles pensam sobre. – “Interessante professora, é isso”. Só que aí ele veio falar comigo – “e a questão da sexualidade? Essa mudança de gênero? Menino que quer ser menina ou quer usar o banheiro feminino né”. Então assim, quais são as regras de uma escola. A gente não tem a temática que fala de gênero na ementa, mas a gente discutiu assim por cima [...]. Porque tinha na sala, homossexual, mas ele não relatou, não citou, não falou da experiência dele e também *né*, respeitamos (PROFESSORA).

Percebe-se que a professora utilizou uma situação real trazida por um de seus/as alunos/as para iniciar uma discussão sobre corpo e incentivou seu aluno a fazer sua atividade sobre a temática que estava vivenciando de rejeição à mudança do padrão de macho heterossexual e a tentativa de fazê-lo se enquadrar novamente e normalizar o corpo.

Ainda na fala da professora, comenta que tinha um aluno homossexual na sala, mas que ele não se pronunciou e falou de sua experiência, no entanto não fez esse comentário sobre heterossexuais da turma, como se o/a diferente tivesse obrigação de se expor, falar de si, de suas dificuldades, somente pelo fato de não ser maioria. Essas duas passagens mostram como trabalhar numa perspectiva de mudança frente o outro é um local de experimentação, e que não há receitas prontas a serem seguidas.

Para finalizar esta sessão salienta-se, ainda, que esta pesquisa só foi possível porque esses/as estudantes se disponibilizaram, mesmo em período de greve dos servidores da Instituição, a participar do grupo focal e compartilhar suas concepções e ideias sobre o tema proposto, e durante toda a discussão estavam receptivos/as e colaboraram com este estudo. Evidentemente apenas alguns trechos das discussões foram apresentados por evidenciarem com clareza os objetivos da pesquisa; no entanto, surgiram também outras discussões que não estavam no roteiro e foram contempladas, visto a importância para a temática, como foi o caso da violência de gênero.

Os/as participantes, futuros/as professores/as da educação básica, trazem suas representações pautadas em discursos que reproduzem as concepções dominantes na sociedade trazendo uma visão estereotipada dos gêneros, biologizante e normatizadora, havendo uma íntima ligação entre as representações patriarcais que apresentam naturalizações dos corpos, binarismo e intolerância com a diversidade sexual. Representações impregnadas de determinados conhecimentos – que se apresentam e que são assumidas como científicos, universais e neutros – incorporam, reproduzem, atualizam e tencionam representações de corpo, gênero e sexualidades.

Algumas representações, em alguns momentos, principalmente de Eliane, trazem uma visão diferenciada e, por vezes, se afasta da visão naturalizada do gênero, contestando estereótipos e reconhecendo as marcas socioculturais deixadas nos corpos.

Ficou evidente que não tiveram contato com a temática no curso de licenciatura, de forma oficial, como conteúdo, debates e questões, no entanto, suas representações de corpo, gênero e sexualidades estão fortemente atravessadas pelo discurso heteronormativo, por isso questiona-se se esta não seria a razão para apresentarem essa visão sobre o tema: Será que o fato de não terem formação em corpo, gênero e sexualidades está contribuindo para a reprodução de estereótipos ligados às normas compulsórias de gênero pautadas na heteronormatividade? Quais poderiam ser as consequências da falta das discussões sobre corpo gênero e sexualidade na formação docente destes/as estudantes, futuros/as professores/as da educação básica?

Porém não se pode perder de vista que a ausência da temática no currículo dessas licenciaturas acaba por deixar a cargo de cada estudante, futuro/a professor/a, a maneira de lidar com o corpo, o gênero e a sexualidade, utilizando recursos aprendidos em outros espaços como o familiar, o religioso e em outros espaços de socialização, contribuindo para a perpetuação da escola como um local de opressão, criando um quadro de violência que submete dia a dia milhares de jovens e adultos, que vivem, de forma diferenciada, situações



de exclusão. É evidente, porém, que a escola não tem como resolver todos os problemas de discriminação e preconceito relacionados aos gênero e às sexualidades, mas ela pode fazer a sua parte, ao menos enquanto essas pessoas são seus/as alunos/as.

Sendo assim, percebe-se a necessidade da inclusão das temáticas para auxiliar os/as estudantes das licenciaturas a perceber que a feminilidade e a masculinidade não são essências da natureza humana, são construções plurais que se alteram historicamente, e nas diversas sociedades. É necessário perceber que as diferenças foram transformadas em desigualdades que resultam na desigualdade sexual observada no trabalho, no preconceito contra pessoas de sexualidades que fogem a norma heterossexual, na exploração sexual e demais problemáticas.

Que fique claro, no entanto, que não é interesse deste estudo apontar as falhas e erros desses/as estudantes, futuros/as professores/as e demais profissionais, com relação as suas representações e atitudes diante do diferente, mas de apontar quais os discursos que estão agindo em suas falas e percepções sobre a prática de professor/a no dia a dia da escola, discursos estes que os direcionam para práticas comprometidas com a “normalização”. Defende-se, no entanto, uma postura de reconhecimento do estranhamento no contato com o “outro” e a necessidade premente de desconstrução dessas representações preconceituosas.

O que seria possível, então, já que na perspectiva pós-estruturalista não se admite a superação dos discursos e emancipação dos sujeitos de forma a essencializar novas crenças e atitudes, numa transformação automática? No entanto, é importante recordar que um aspecto de grande importância nessa perspectiva são as estratégias de resistência das minorias e dentro da educação, pois onde “[...] há uma relação de poder, há a possibilidade de resistência [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 360), de forma que ao confrontar-se com novos discursos, novas possibilidades e desestabilizações, esse sujeito pode pautar sua prática de modo diferenciado, convivendo com os conflitos discursivos. E, apesar de não haver caminhos prontos se faz necessária a constante problematização das concepções existentes, mostrando que as ideias vinculadas pelos discursos hegemônicos foram construídas e, portanto, podem ser criticadas e reinventadas.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concluir nem sempre é tarefa fácil, principalmente quando o tema é relacionado a estudos sobre corpo, gênero e sexualidades e utilizando referenciais que se distanciam das produções de “verdades”. Esta temática exige uma nova compreensão dos sujeitos, de suas práticas e da sociedade em geral, lembrando que este trabalho se constitui apenas como umas das formas de interpretar o mundo e dar-lhe sentido.

A abordagem do corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do IFS/*Campus* Aracaju permitiu tecer algumas considerações, possibilidades e limites. Para uma melhor compreensão de tudo que foi exposto até aqui se retoma o objetivo: Analisar como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)/*Campus* Aracaju. O caminho percorrido permitiu fazer algumas inferências sobre a formação inicial docente com relação ao corpo, gênero e sexualidade.

A análise dos documentos oficiais, discussões do grupo focal e entrevista com a professora responsável atualmente pela disciplina Educação e Diversidade permitiram inferir que o currículo da formação inicial docente desses cursos está atravessado por discursos normatizadores de gênero, como o discurso biológico e médico, o discurso heteronormativo, o discurso religioso e o discurso da neurociência.

Os documentos formais estão baseados no modelo tradicional de currículo valorizando a forma e a estrutura e apresenta alguns traços do currículo crítico, percebendo o sujeito como capaz de operar mudanças significativas e tornar-se livre. O PPC dos cursos apresenta no rol de suas disciplinas uma que tem como objetivo discutir a diversidade, no entanto não está em sua ementa a discussão sobre corpo, gênero e sexualidade. Sendo assim, como a temática não está obrigatoriamente pautada na licenciaturas, a mesma fica a critério do agente de educação, do senso comum e da cultura predominante que é androcêntrica, heteronormativa, biologizante e dicotômica. Esse currículo não valoriza o fluxo e a diferença.

As representações dos/as estudantes foram analisadas com base nos discursos que direcionaram suas falas no grupo focal. Como primeiro enunciado das análises surgiu a discussão sobre sexo e gênero no qual os/as estudantes apresentaram uma visão biologizante, trazendo características culturais como inerentes aos sexos, além de um forte binarismo com relação à divisão dos sexos. Ou seja, reproduziram as normas de gênero mais marcantes na sociedade que impõem a normalização dos sexos a partir do modelo binário, biológico e heterossexual, contribuindo para a (re)produção de estereótipos de masculinidade e

feminilidade. Para a discussão do grupo acionaram o discurso heteronormativo para limitar e censurar corpos destoantes das normas.

A concepção dominante foi que deve haver um limite para o corpo e todos/as que ultrapassam são corpos estranhos. Trouxeram também uma discussão de que os corpos devem obedecer a normas estabelecidas a partir do sexo biológico, ou seja, reproduzem a ideia de que existem sentidos e significados de masculinidade e feminilidade fixos que devem ser seguidos por homens e mulheres.

Quanto ao enfrentamento da diferença, trazem concepções que se distanciam da perspectiva de transformação, adotando uma postura homofóbica que naturaliza a heterossexualidade como norma, tratando os que se diferenciam como anormais. Tal situação se agrava quando o/a homossexual não cede às normas heterossexuais para ser aceito e transforma-se e performatiza-se. Nesse momento torna-se repulsivo.

Quando relataram o caso de violência contra mulher, uma das participantes trouxe questionamentos importantes sobre o aprendizado da mulher de submissão, de dependência e da dominação masculina que vê a mulher como propriedade. Mas, cabe aqui também o questionamento sobre a essencialização dos papéis femininos e masculinos para obter uma explicação para a violência, pois, segundo Grossi (1998), esse tipo de violência é muito mais complexo, envolve relações de poder não necessariamente ligadas a papéis estanques.

Durante a realização do grupo focal também surgiu um debate acerca das carreiras, percebendo que existem áreas que são mais ocupadas por homens e outras mais ocupadas por mulheres e que as pessoas, tanto as mulheres que entram em carreiras consideradas masculinas como os homens que entram em carreiras consideradas femininas, enfrentam o preconceito devido aos estereótipos de gênero. Apesar de na discussão os/as participantes reconhecerem que algumas características não podem ser naturalizadas, pois podem fazer parte do repertório tanto de homens como de mulheres, em outros momentos naturalizam características socioculturais.

Observou-se que em suas experiências em sala de aula, os/as estudantes buscaram reproduzir a dicotomia mente-corpo, buscando o isolamento do desejo nos momentos de aprendizagem de conteúdos formais, contribuindo para a perpetuação da escola como um espaço disciplinador, almejando produzir alunos/as em corpos disciplinados/as e obedientes, além de observar que a formação docente não munuiu os estudantes de estratégias para lidar com situações com a diferença em sala de aula.

Nas discussões do grupo foram encontradas concepções tradicionais atravessadas pela heteronormatividade, por micropoderes dos quais, muitas vezes, não se têm consciência e que

reforçam a visão dicotômica de corpo, gênero e sexualidades, mas também discursos marcados por contradições e subversões. E, a partir dessas impressões encontradas nas falas dos/as estudantes e da análise do PPPI e PPC dos cursos, bem como da entrevista com a professora atual da disciplina, infere-se que a temática do corpo, gênero e sexualidades não fez parte do currículo oficial, nem tão pouco esteve presente em debates e discussões durante a formação apresentando a temática e seu contexto histórico e contemporâneo. Esta ausência poderá trazer implicações negativas, visto que os/as futuros/as professores/as vão trabalhar com a educação básica utilizando como instrumento a concepção que aprenderam, reduzindo o corpo, o gênero e a sexualidade a explicações biologizantes, que reforçam preconceitos e estereótipos, fazendo com que a diferença seja “marcada”, negativamente. Ou na melhor das hipóteses, tratando a diferença com tolerância e a convivência, sem, contudo se misturar com eles, mantendo uma atitude arrogante de superioridade.

Com esta fala não se pretende concluir que o currículo das licenciaturas está isento da temática, mas que está atravessado, de uma maneira naturalizada e silenciosa, pelos discursos normatizantes de gênero e sexualidade, discursos binários, homofóbicos, que trazem em seu bojo uma lógica dicotômica dos gêneros. Nesse contexto, a partir da visão pós-estruturalista, acredita-se que há a necessidade da desconstrução desses discursos, levando a um desenraizamento da heteronormatividade, para que os sujeitos possam vivenciar sua feminilidade, masculinidade e sexualidades de formas diversas do padrão hegemônico.

A partir das discussões realizadas nesta pesquisa, acredita-se que há necessidade de inclusão das questões de corpo, gênero e sexualidades na formação inicial docente em suas disciplinas, conteúdos e metodologias. É preciso criar espaço para debates, reflexões, questionamentos para que o/a futuro/a docente perceba a necessidade de atuar nessa perspectiva. Também é importante que esses temas sejam abordados numa dimensão do saber-fazer, para munir os/as professores/as de ferramentas para atuarem em situações de violência, preconceito, intolerância e outras.

Finaliza-se esta dissertação sem a pretensão de produzir a “verdade”, mas a versão de verdade possível a partir das lentes utilizadas. Para além disso, espera-se ter trazido ao menos alguns questionamentos para a formação de professores/as nas licenciaturas, para repensar as práticas tão naturalizadas e generificadas do cotidiano. Que sirvam também para transpor a lógica dos discursos que trazem o pensamento binário e vivenciara pluralidade de se constituírem na condição de sujeitos.

Diante de tal panorama, só resta ratificar a necessidade de repensar a formação de professores/as, aliás, repensar a educação como um todo. Trazer uma perspectiva não

normalizadora, em que as experiências invisibilizadas sejam valorizadas e incorporadas no dia a dia da escola. Para Miskolci (2015), não existe um modelo a ser seguido, o importante é que a escola possa se tornar um veículo social de desconstrução de desigualdades e injustiças, e, caso deixe de investir no ensino e reprodução da experiência de preconceito, poderia transformar a aprendizagem num processo de ressignificação do anormal, do diferente como caminho de mudança social.

Por fim, gostaria de demarcar que iniciei este trabalho falando de minhas vivências e experiências com a temática do corpo, gênero e sexualidades, acredito então, ser importante comentar, ao finalizar, como este estudo operou transformações no meu modo de me relacionar com o tema. A incorporação de novos olhares modificou profundamente minha forma de ver o cotidiano de modo que passei a problematizar meu próprio assujeitamento aos códigos morais, religiosos e outros. Constituiu-se num processo doloroso, pois perturbou o que me era familiar e “natural”. Experimentei a sensação de trocar minhas certezas sólidas, minhas respostas prontas, pela incerteza, pela problematização e, ao mesmo tempo, um alargamento de possibilidades de respostas. Fui expulsa do paraíso, mas que paraíso era esse? Enquanto mulher e negra, nunca tive privilégios, mas de qualquer forma, perceber que, em parte, minhas escolhas estavam guiadas por diversos discursos dos quais não tinha consciência, me fez rever experiências vividas. Tive que me reelaborar, vejo o mundo agora com outras lentes, que puseram em xeque minha subjetividade, minhas regras de existência e minha conduta. Ao passo que posso dizer que não sou mais a mesma, estou me reconstruindo para novas experiências pessoais e profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- ALBUQUERQUE, U. R. G..**Docência e luta na literatura modernista: a educação feminina nos romances “Simão Dias” e “Estrada da Liberdade” de Alina Paim (1928 – 1958)**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). UFS, São Cristóvão.
- ANDRADE, S. M. de. **Uma leitura de história de vida de mulheres docentes da Universidade Federal de Sergipe**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). UFS, São Cristóvão.
- ALMEIDA, K. D..**Educação sexual**: Uma discussão para o ensino médio técnico. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- ALTMANN, H.. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. In: **Estudos feministas**. 2/2001. p. 575-585.
- ALVES, B. F..**A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?** 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Psicologia). Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, 2012.
- AMORIM, B. M. O. de. **Sexualidade e mídia na formação docente**. 2012. 232f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa: UFPB, 2012.
- APPLE, M. W.. Repensado ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002. p. 39-57.
- AUAD, D..**Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BANDEIRA, L. M.. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Soc. estado**. [online] vol.29, n.2, 2014. p. 449-469. Acesso em 06/01/2016 em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922014000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922014000200008&script=sci_arttext).
- BARDIN, L..**Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BARRETO, M. I.. **Como veem, o que pensam, como agem os professores e professoras de ciências do município de Aracaju frente à homossexualidade**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2009.
- BATISTA, M. L. S.. **Representações sociais de licenciandas/os em ciências naturais sobre identidades sexuais e de gênero**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em ensino, filosofia e história das ciências). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2012.

BENTO, B.. Política da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, L.. (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: UDUFBA, 2011.

BITENCOURT, S. M.. Gênero e ciência: relevância e contemplação da temática no cenário brasileiro. In: **Fazendo Gênero 8** – Corpo Violência e poder- ST 38- Ciências, tecnologia e poder: conhecimento e práticas de gênero. Florianópolis, 2008.

BOURDIEU, P.. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BRAGA, D. da S.. **Heteronormatividade e sexualidade lgbt**: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União Brasileira, DF, 23 dez. 1996. p. 27894. Disponível em: <[www.senado.gov.br/legbras](http://www.senado.gov.br/legbras)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Educação. **Documento Base da CONAE 2014**. Documento Base. Volume I e II, 2014. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=327:documento-base-&catid=38:documentos&Itemid=59](http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=327:documento-base-&catid=38:documentos&Itemid=59)>.

BRASIL. **Lei no 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 24/2015**. Brasília: MEC, SECADI, DPEDHUC, CGDH, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho pleno, 2015.

BRUSCHINI, M. C. A. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, set/dez. 2007. p. 537-572.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar, 3. ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu** (42), jan-jun. 2014. p. 250-274.

CABRAL, C. G. Pelas telas, pelas janelas: o conhecimento dialogicamente situado. **Cadernos Pagu** (27), jul-dez, 2006. p.63-97.

CAETANO, M. R. V.; SILVA JUNIOR, P. M.; GOULART, T. E. S.. Masculinidades hegemônicas e dissidências: tensões curriculares em cotidianos de escolas da periferia. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 214-232, Jan./Abr. 2016. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6851/pdf>. Acessado em 04/05/2016.

CAMPOS, E. S.. **Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação: entendendo conceitos e refletindo ideias**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo (SP): UMSP, 2011.

CAMPOS, C. A.; PARAÍSO, M. A.. Raciocínios que generificam, diferenciam e hierarquizam no currículo da alfabetização de crianças. In: SBECE- SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. 6º. SIECE- SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. 3º. Canoas (RS), 01 a 15 de junho de 2015 – ULBRA. **Anais Eletrônicos...** Canoas (RS), 2015.

CARDOSO, L. de R.; SANTOS, J. dos. Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.2, p.341-352, jul./dez. 2014.

CARVALHAR, D. L.. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CARVALHO, M. E. P. de. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de Carvalho; PEREIRA, M. Z. C.. (orgs). **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.



CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B. de; MENEZES, C. S. de. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

CARVALHO, M.E. P. de. **Gênero e carreiras universitárias: o que mudou?** Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G..**Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

CASTRO, A. S. B. de. **Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica (PUC) Rio. Rio de Janeiro: PUC, 2012.

CASTRO, R. P. de. **Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de pedagogia**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 203-214, jan./abr. 2016.

CONCEICAO, T. A. de O.da. **Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém: UFPA, 2012.

COSTA, P. C. F.. **Os patamares de adesão das escolas à educação sexual**. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: USP, 2012

COSTA, R. M..**Fé, civilidade e ilustração: as memórias de ex-alunas do colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903 – 1973)**.2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS): São Cristóvão (SE),: UFS, 2003.

COUTO, M. A. S..**Violências e gênero no cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE), 2008.

COUTO, M. A. S..**Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública**. 2013. Vol I e II; Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE), 2013.

CRUZ, M. H. S..**Trabalho, gênero, cidadania: Tradição e modernidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2005.

CRUZ, M. H. S..**Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CRUZ, M. H. S.; LIMA, S. R; SANTOS FILHO, J. W.. Gênero e tecnologia: nova divisão sexual do trabalho. In: CRUZ, M. H. S.;**Equidade de gênero e governabilidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

DAL'LGNA, M. C.. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DIAS, A. F.. Educando Corpos, produzindo Diferenças: um debate sobre gênero nas práticas pedagógicas. **Tomo** (UFS), v. 2, 2013. p. 237-256.

DIAS, A. F.. ; DE OLIVEIRA, D. A.. As abordagens sobre corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, SE. **Holos**. Ano 31, Vol. 3. 2015. p. 259-271.

DIAS, A. F.; CARVALHO, M. A. P. de; SILVA, F. J. C. e; LUNA, M. S. N. de. Representações sobre corpo, gênero e sexualidades ao longo da vida: discursos de estudantes de Pós-graduação em Educação. **Revista Cocar**, vol. 09, n. 17, jan-jul, p. 135-145, 2015.

ESTÁCIO, G. A. G.. **Sexualidade na fala de um grupo de professores**: silenciamentos e interditos na prática em um contexto amazônico. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade do Estado de São Paulo (UNESP). Araraquara (SP), 2011.

FÉLIX, J.. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do currículo**, v.8, n.2, p. 223-231, Maio a Agosto de 2015.

FERNANDEZ, G. N. P.. **Que ‘osadia’ é essa?** Representações sociais dos discursos de professoras(es) sobre sexualidade na ambiência escolar. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Crítica Cultural Instituição de Ensino). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Alagoinhas: UNEB, 2011.

FISCHER, R. M. B.. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, nov., 2001. p. 197-223.

FOUCAULT, M.. **A ordem do discurso**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FOUCAULT, M.. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, M.. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo, Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, M.. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANÇA, E.S. da C.. **Saindo do armário, portas se abrem/fecham?** As sexualidades na escola e na formação docente. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Crítica Cultural). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Alagoinhas (BA): UNEB, 2011.

GATTI, B. A.. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S. de S.; ANDRÉ, D. de A.. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V.. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010, p. 28-40.

GOMES, C. R.. **A prática da professora e a construção das identidades de gênero em escola da Rede Municipal de Ensino de Aracaju/SE**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2008.

GOMES, C.R.. **Relações de gênero no trabalho e formação de instrutores(as) de direção veicular e condutores(as) em Sergipe**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2015.

GRANUZZIO, P. M.. **Processo de significação de professores sobre a homossexualidade em um programa de formação continuada na escola pública**. 2012. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP): UMP, 2012.

GRESPLAN, C.L.; GOELLNER, S.V.. “Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual”: Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **R. FAGED**, Salvador. N. 19, jan./jun. 2011. p. 103-122.

GROSSI, M. P.. Rimando amor e dor: reflexões sobre a violência no vínculo afetivo conjugal. In: PEDRO, J.; GROSSI, M. P. (orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis; Ed. Mulheres, 1998.

GRÖSZ, D.. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Brasília (UFB). Brasília: UFB, 2008.

HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERCULANO-HEZEL, Suzana. Diferença entre homens e mulheres é menor do que se pensa, diz cientista. Entrevista. **Folha de São Paulo**. 24/01/2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u12868.shtml>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Aracaju, 2014a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Matemática**. Aracaju, 2014b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Química**. Aracaju, 2014c.

JUNQUEIRA, R. D.. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D.. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009.

KELLER, E. F.. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 13-34. jul/dez, 2006.

LACERDA, E. S. de. **Discursos sobre a educação do corpo feminino na imprensa sergipana no início do século XX**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2015.

LE BRETON, D.. **A sociologia do corpo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

LE BRETON, D.. Corpo, gênero, identidade. Trad. Gercélia B. de O. Mendes. In: FERRARI, A. et al. **Corpo, gênero e sexualidade**. Universidade Federal de Lavras. Lavras: UFL, 2014.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M.C. F.. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v.35, n. 2. 2001. p. 115-121.

LETA, J.. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. In: **Estudos avançados** 17 (49), 2003. p.271-284.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W.. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.31. n. 01, jan/mar. 2015. p. 17-44.

LIMA, S. R..**Representações de gênero sobre o trabalho, a qualificação e as novas competências no COE-** Comando de operações Especiais da PM /SE. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2013.

LOURO, G. L..**Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

LOURO, G. L.. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) et al. **O Corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, p. 07-35, 2000.

LOURO, G. L.. Conhecer, pesquisar, escrever. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, V (ANPED Sul). Curitiba, 2004, **Anais...** Curitiba: ANPED Sul, 2004.

LOURO, G. L.. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago, p. 17-23, 2008.

LOURO, G. L.. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V..(orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2010.

LOURO, G. L.. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A..**Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, P.D.. Um estudo da produção acadêmica brasileira sobre homossexualidade na docência nas pesquisas em educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL. IX. 2012, Caxias do Sul. **Anais...**: UCS - Universidade Caxias do Sul, 2012.

MARTINS, W.de J. F.. **Gênero e sexualidade na formação docente**: uma análise no curso de pedagogia da UFMA-São Luís. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís: UFMA, 2012.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V.. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Ed. Moraes. EDUC-ed da PUC. 1989.

MATOS, M.. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Rev.Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MELO, M. R. de. **Educação sexual de deficientes mentais**: experiências de professoras do ensino fundamental em Aracaju, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2004.

MEYER, D. E. E.. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V..(orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5. ed.. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MEYER, D. E. E.. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A.. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1998.

MISKOLCI, R.. A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 16º (Cole). **Anais...** Campinas: 2007.

MISKOLCI, R.. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun, p. 150-182, 2009.

MISKOLCI, R.. **Um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

MORAIS, A. J. P. **Orientação sexual em uma escola de ensino médio**: possibilidades e limites. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis (RJ):UCP, 2012.

NARDI, H.; QUARTIERO, E.. 2012. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, salud y sociedad. Revista Latinoamericana**. N. 11, p. 59-87, ago.

NASCIMENTO, G. M.. **Reflexões sobre a temática da sexualidade no currículo de ciências**: uma análise em escolas de boa vista-RR. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado

acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana do Brasil. Boa Vista, 2011.

NUNES, S.M. de A. **Uma leitura de história de vida de mulheres docentes da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade do Porto**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2014.

PARAÍSO, M. A.. Política de subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr.3 2006.

PARAÍSO, M. A.. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó (SC): Argos Editora Universitária, 2007.

PARAÍSO, M. A.. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARAÍSO, M. A.; MEYER, D. E. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

PATRÍCIO, S.. Educando para o trabalho: **A escola de aprendizes artífices em Sergipe (1911-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2004.  
2003.

PEIXOTO, L F.. **Ô tio, pra que tem essa regra?** gênero e sexualidade numa sala de aula. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis (RJ): UCP, 2012.

PEREIRA, F. D. de S.. **Corpos controlados, práticas costumeiras: homofobia e violência na escola**. 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade Tiradentes Unit. Aracaju: Unit, 2012.

PINTO, M. D. F.. **Abordagem de gênero no trabalho no campo da contabilidade no estado de Sergipe**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE) UFS, 2009.

QUEIROZ, C. T. A. P.; CARVALHO, M. E. P.; MOREIRA, J. A.. Gênero e inclusão de jovens mulheres nas ciências exatas, nas engenharias e na computação. REDOR 18ª. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Anais...** UFRPE, 2014.

QUIRINO, G. S.; ROCHA J. B. T.. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR, n. 43, jan/mar, p. 2015-224, 2012.

REIS, C. D'Á. R.; PARAÍSO, M. A.. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(1): 416, jan.-abr. p. 237-256, 2014.

RIBEIRO, G. C.. **Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar**. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná. 2012. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba: UFPR, 2012.

SANTANA, A. M. de. **Relações de Gênero, trabalho e formação Docente**: experiências de mulheres da Escola Estadual Professor Valnir Chagas, Aracaju-/SE. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE) UFS, 2009.

SANTOS, B. S.. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S.. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, C. M.. **Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental**: concepções e práticas. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão (SE): UFS, 2011a.

SANTOS, E. F.. **Gênero, Educação, Profissional e Subjetividade: discurso e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2013.

SANTOS, L.R. dos. **Educação, saúde e sexualidade**: revelações da inserção do projeto saúde e prevenção nas escolas em Aracaju. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão (SE): UFS, 2011b.

SANTOS, N. M.. **O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX**: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE) UFS, 2006.

SANTOS, V. M. M.. **Pontes que se estabelecem em educação sexual**: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). UNISINOS, São Leopoldo (RS), 2011c.

SANTOS, V. M. dos. **A mulher de posses e a instrução elementar na Capitania de Sergipe DEL REY nos anos setecentos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2011d.

SAYÃO, D. T.. **Participação Relações de gênero no trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 273p. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis: UFSC, 2005.

SEFFNER, F.. Composições (com) e resistências (à) norma: pensando corpo, saúde, políticas e direitos LGBT. In: COLLING, Leandro (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: UDUFBA, 2011a.

SEFFNER, F.. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, 19 (2): 336, p. 561-572, maio-agosto, 2011b.

SILVA, D. B. da. **Do assentamento à universidade: a mulher camponesa no ensino superior na UFS**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão: UFS, 2009.

SILVA, D. P. M.. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-2871--Int.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

SILVA, K. da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011a.

SILVA, M. B.. **Representação de homossexuais nos livros didáticos de história para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2005- 2011)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão: UFS, 2009.

SILVA, M. D. da. **Educação, sexualidade e divulgação científica: estado da arte das publicações da área 46 da Capes**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá (PR): UEM, 2012.

SILVA, O. A. da. **Educação sexual no ensino de ciências: um estudo com foco nos professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba: UFPR, 2011b.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed., 9ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e a diferença. In: SILVA, T.T. da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. 8 ed. – Petrópolis(RJ): Vozes, 2008.

SOUZA, L. S. de S.. **Abordagem de gênero sobre a experiência de alunos integrantes do PROJOVEM na cidade de Aracaju – Sergipe**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE): UFS, 2013.

SOUZA, M. L.. Diversidade de gênero e sexual: apontamentos de uma proposta de formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA HOMOCULTURA – ABEH. VII [recurso eletrônico] Rio Grande de 07 a 09 de maio de 2014. – **Dados eletrônicos**, 2014. Fernando Seffner; Marcio Caetano (organizadores) – Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016.



TOBIAS, A. F. dos S.. **A (Trans) Formação de oficiais da Polícia Militar de Sergipe.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão (SE), 2014.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Corpo, gênero e sexualidades na formação docente do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju”**, de responsabilidade de *Helma de Melo Cardoso*, aluna de *Mestrado* da *Universidade Federal de Sergipe*, sob a orientação do prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias. O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções sobre corpo, gênero e sexualidades dos estudantes do último ano das licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação ou filmagem ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de grupos focais e entrevista. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Existe o risco mínimo de desconforto ao falar sobre as temáticas de corpo, gênero e sexualidades, ser gravado ou filmado e, disponibilizar seu tempo para a participação das etapas da pesquisa. Esse risco será atenuado pelo sigilo e pelos benefícios diretos e indiretos da pesquisa. Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. O grupo focal e a entrevista seguiram técnica padrão cientificamente reconhecida. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos participantes, pelo pesquisador. As transcrições com os dados coletados serão mantidos por cinco anos e depois serão inutilizados. Como benefícios diretos, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o participante desenvolver um melhor entendimento e reflexão sobre as questões de corpo, gênero e sexualidades em sua prática futura em sala de aula,

bem como essa pesquisa indiretamente contribuirá para a construção de novas políticas educacionais universalizantes e democráticas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 79 9834-8103 ou pelo e-mail [helma.2010@hotmail.com](mailto:helma.2010@hotmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *e-mail*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe - CEP/UFS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cephu@ufs.br](mailto:cephu@ufs.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

### **Identificação do participante**

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Órgão emissor: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Estando de acordo, assinam o presente termo de consentimento em 02 (duas) vias.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Helma de Melo Cardoso- Pesquisadora

Aracaju, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B- Roteiro do Grupo Focal

Objetivo geral dos grupos focais: Analisar quais concepções sobre corpo, gênero e sexualidades dos alunos do ultimo ano das licenciaturas do IFS e quais as implicações na construção do papel de futuro docente.

⇒ Apresentação Nome, Idade, curso, Sexo/gênero, Estado Civil? Tem filhos? Idade dos Filhos? Curso? Semestre? Já atuou como docente?)

⇒ Tema gerador de discussão: Pedir que escrevam numa folha de papel: Pra você o que representa ser homem e ser mulher? Liste as características que considera próprias de cada um.

Questões a serem abordadas:

1. O que entende por identidade sexual (heterossexual, homossexual, bissexual)?
2. As pessoas nascem com a identidade sexual definida?
3. Existe uma identidade “normal”? Por quê?
4. O que entende por identidade de gênero?
5. Qual a diferença/relação entre sexo e gênero?
6. Como são definidas ou construídas as identidades de gênero?
7. O que define ser homem ou ser mulher? Meninos e meninas devem ser tratados de formas diferentes?
8. Durante o curso de Licenciatura houve discussões sobre a temática gênero e sexualidade nas disciplinas cursadas?
9. Vocês estão saindo do curso e indo para sala de aula. Como seria se tivessem que trabalhar essa temática com os alunos?

⇒ Caso Catarina (Formação de professores para uma educação não discriminadora)

Exposto no *Data Show*:

Catarina tem faltado às aulas sistematicamente. Estranhei o fato porque, embora não seja uma aluna muito aplicada, sempre gostou da escola. Conversei com uma amiga dela e descobri que Catarina não tem vindo ao colégio porque está com medo. Ela tem recebido bilhetes com palavras ofensivas e ameaça de surras. Catarina é lésbica. Um grupo de meninas achou que ela as estava observando no banheiro, depois de uma aula de Educação Física. Os bilhetes são anônimos, mas Catarina suspeita que venham desse grupo de garotas. Outro dia, ao entrar em sala, ouvi que ela estava sendo xingada de “sapatão” pelos colegas. O que você acha que a escola tem de fazer diante desta situação?

**APÊNDICE C: Atividade de Observação I****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: **Corpo, gênero e sexualidades na formação docente do Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju**

Mestranda: Helma de Melo Cardoso

Orientador: Alfrâncio Ferreira Dias

Objetivo geral: Analisar as concepções sobre corpo, gênero e sexualidades dos estudantes do último ano das licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe (IFS).

**ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO I**

Identificação:

Idade: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Sexo/Gênero: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Tem filhos: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Já atuou como docente: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D-** Roteiro de entrevista

Objetivo: Analisar como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe- IFS/*Campus* Aracaju

Apresentação Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo/gênero: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Tem filhos \_\_\_\_\_ Idade dos Filhos \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

- 1- Atua como docente há quanto tempo?
- 2- Há quanto tempo ministra esta disciplina?
- 3- Quais os temas abordados na disciplina?
- 4- Qual a importância desta disciplina na formação docente?
- 5- A temática do corpo, gênero e sexualidade é abordada nessa disciplina? Por quê? Qual a sistemática?
- 6- Durante a sua formação houve discussões sobre a temática gênero e sexualidade nas disciplinas cursadas?
- 7- Acha que os alunos da licenciatura devem estar preparados para estas discussões para a prática futura?